OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

REDAKTOR NACZ. BOLESŁAW KIELSKI

ROK V KWIECIEŃ 1933 R. ZESZYT 4

SZKOŁY POWSZECHNE RÓŻNYCH STOPNI

I.

✪ --- Istotną i najgłębszą przyczyną wielopostaciowości organizacyjnej szkoły powszechnej jest właśnie jej powszechność, a mianowicie związana z nią konieczność takiego rozmieszczenia szkół, by objęły one swym zasięgiem wszystkie dzieci w wieku obowiązku szkolnego. Ponieważ zaś na różnych terenach, wskutek bardzo różnej gęstości zaludnienia i odmiennych warunków komunikacyjnych, dają się skupiać w poszczególnej szkole ogromnie różne ilości dzieci, przeto organizacja szkoły, jako zależna przedewszystkiem od liczby uczniów, nie może być wszędzie jednakowa. Na terenach gęsto zaludnionych lub mających bardzo dobre warunki komunikacyjne można skupić w jednej szkole kilkaset dzieci, dla ich nauki dać odpowiednio wielką liczbę nauczycieli, między nauczycieli tych podzielić pracę w sposób oszczędny a produktywny — słowem utworzyć szkołę »najwyżej zorganizowaną«. ---✪--- Tereny słabiej zaludnione, a nie mające doskonałych warunków komunikacji, nie dadzą możności zgromadzenia w jednej szkole tak wielkich ilości dzieci. Takie szkoły liczą np. 150—200 uczniów; dla ich nauki musi wystarczyć 3—4 nauczycieli. Podział pracy między nauczycieli staje się trudniejszy (bo zakładamy, że i w tej szkole liczba lat nauki jest taka sama, jak w szkole »najwyżej zorganizowanej«). Szkoła musi dla każdego rocznika przeznaczyć mniejszą liczbę godzin nauki lub uciekać się do łączenia przy nauce paru roczników. Mamy tu do czynienia ze szkołą o niż-

 szej (niż poprzednia) organizacji. --- ✪ --- Jeszcze słabiej zaludnione tereny spowodują dalsze nasilenie trudności organizacyjnych. Szkoła na takich terenach staje się realnie dostępna zaledwie dla dziesiątków dzieci, dla tak małej gromadki musi wystarczyć dwóch lub nawet jeden nauczyciel; dadzą oni (czy on), każdy pracując dziennie tyle samo godzin co i w szkole wyżej zorganizowanej, jeszcze mniejszą liczbę godzin lekcyjnych. A że i tu dzieci mają pobierać naukę przez taką samą ilość lat, co i w szkołach poprzednich, więc nie można wyodrębniać każdego rocznika tak, by stanowił on osobną grupę przy nauce — a co więcej, nawet grupy niejednoroczne muszą pobierać naukę w mniejszej liczbie godzin, niż w szkołach najwyżej zorganizowanych poszczególne roczniki. Mamy tu do czynienia ze szkołą najniżej zorganizowaną.

II.

✪ --- Z poprzednich rozważań wynika jasno, iż nie można oczekiwać, by szkoły powszechne o różnej organizacji w tej samej liczbie lat mogły osiągać takie same wyniki nauczania. Między szkołą, w której nauczyciel ma do nauki jeden rocznik dzieci, a szkołą, w której uczy kilka roczników, nawet gdy w obu przypadkach naucza tak samo liczną grupę dzieci, musi być znaczna różnica. Różnicę tę można w pewnej mierze wyrównać przemyślniejszą organizacją nauki, jak np. podziałem dzieci na dwie lub więcej podgrupy, intensywniejszem wyzyskaniem czasu i t. p. — niemniej jednak pozostanie ona znaczna. Odbić się to musi zatem na zakresie programowym szkół o różnej organizacji: im wyższa organizacja, tem większy materjał programowy może być wyczerpany — im organizacja niższa, tem mniejszy zasób wiadomości i sprawności otrzymają dzieci przez naukę szkolną. --- ✪ --- Nie można jednak pomyśleć programu szkolnego inaczej, jak w postaci pewnej zaokrąglonej całości. Jeśli więc, jak widzieliśmy wyżej, szkoły powszechne muszą być wielopostaciowe pod względem organizacji i — co za tem idzie — programu, to stajemy przed zagadnieniem stworzenia całego układu programów, złożonego z tylu osobnych programów, ile jest postaci organizacyjnych szkół, spełniających następujące postulaty: 1) program każdej szkoły winien stanowić zaokrągloną całość; 2) całkowity program każdej szkoły ma być wyczerpany w tym samym czasie; 3) wzajemny stosunek programów winien być taki, by możliwe było dla dziecka w trakcie nauki przechodzenie ze szkoły o jednym

programamie do szkoły o innym programie bez straty czasu lub z możliwie małą jego stratą; 4) najskromniejszy program szkolny (z całego ich układu) musi pod względem swej wartości wystarczać dla zapewnienia niezbędnego każdemu bez wyjątku obywatelowi wychowania oraz zasobu wiadomości i sprawności, koniecznych dla przyszłego jego życia w społeczeństwie.

III.

✪ --- Rozważmy teraz, czy i w jaki sposób uwzględnia powyższe postulaty nasz nowy ustrój szkolny. --- ✪ --- Przedewszystkiem zauważmy, że ustawa ustrojowa przewiduje, w zależności od treści programowej, szkoły trzech różnych stopni organizacyjnych, nazywając je szkołami stopnia I, II i III. We wszystkich tych szkołach okres nauki jest *jednakowo długi* i wynosi zasadniczo 7 lat. ✪ --- Szkoły stopnia III mają program najobfitszy, składa się on z trzech szczebli programowych; szkoły stopnia II mają program, złożony z dwóch pierwszych szczebli programowych oraz najważniejszych składników szczebla trzeciego. Wreszcie program szkół stopnia I zawiera jeden (pierwszy) szczebel programowy oraz najważniejsze składniki szczebli drugiego i trzeciego. --- ✪ --- Jeżeli chodzi o treść programową poszczególnych szczebli, to szczebel pierwszy obejmuje elementarny zakres wykształcenia ogólnego, szczebel drugi jest rozszerzeniem i pogłębieniem szczebla pierwszego; szczebel trzeci ma nadto przysposobić młodzież pod względem społeczno-obywatelskim i gospodarczym. --- ✪ --- Jeśli chodzi o czas, potrzebny do wyczerpania poszczególnych szczebli programowych, to *szczebel pierwszy* w szkołach III i II stopnia będzie ukończony w pierwszych czterech latach nauki. W szkołach stopnia I szczebel pierwszy będzie, oczywiście, całkowicie i bez reszty wyczerpany dopiero po 7 latach nauki, lecz w tym samym czasie będą również wprowadzone i najważniejsze składniki szczebla drugiego i trzeciego; wyczerpywanie szczebla pierwszego odbywa się tu jednakże w taki sposób, że już po piątym roku nauki jest ono — chociaż niekompletne — lecz wystarczające. --- ✪ --- *Szczebel drugi* wyczerpuje się w szkołach III stopnia w piątym i szóstym roku nauki. W szkołach stopnia II następuje to w piątym, szóstym i siódmym roku nauki, przyczem wprowadza się tu w tych trzech latach również najważniejsze składniki szczebla trzeciego. ✪ --- *Szczebel trzeci* wyczerpuje się w szkołach stopnia III

 w ciągu siódmego roku nauki. --- ✪ --- Jak widać z powyższego, postulaty 1, 2 i 4 rozdziału II zostają spełnione. Sposób i stopień spełnienia postulatu 3, jak również jego doniosłość społeczna, wymagają osobnego rozważenia.

IV.

✪ --- Doniosłość społeczna postulatu 3, dotyczącego możności przechodzenia dzieci ze szkół o jednym programie do szkół o innym programie, polega nie tyle na ustosunkowaniu wzajemnem szkół powszechnych różnych stopni, co na tej niezmiernie ważnej zasadzie ustroju, iż szkoła powszechna stanowi podstawę organizacyjną i programową dla całego szkolnictwa, a więc zarówno dla szkoły średniej ogólnokształcącej, jak i dla szeregu szkół zawodowych. Jednakże gdy już wiemy, że szkoła powszechna, zależnie od swej organizacji, ma rozmaite programy, musimy zastanowić się, który z tych programów jest dla celów dalszego kształcenia się wystarczający. ✪ --- Postanowienia ustawy ustrojowej w tej mierze dadzą się przedstawić w tablicy następującej:

Szczebel programowy szkoły powszechnej	Daje podstawę do nauki w szkolach
I	1) zawodowych stopnia niższego, 2) zawodowych dokształcających opierających się na I szczeblu programowym.
II	1) ogólnokształcących (gimnazjach), 2) seminarjach dla wychowawczyń przedszkoli, 3) szkołach zawodowych stopnia gimnazjalnego, opartych na II szczeblu programowym, 4) szkołach dokształcających zawodowych, opartych na II szczeblu programowym.
III	1) szkołach zawodowych stopnia gimnazjalnego, opartych na III szczeblu programowym.

✪ --- Nawet powierzchowny rzut oka na powyższą tablicę okazuje, że kluczem, otwierającym ważne drogi dalszego kształcenia, jest ukończenie drugiego szczebla programowego; stąd dla dzieci, które nie zamierzają poprzestawać na szkole powszechnej lub niższej szkole zawodowej, wynika konieczność ukończenia szkoły II lub III stopnia. Nie przedstawia to trudności, gdy szkoła taka jest odrazu dla dziecka dostępna (przyczem jednak trzeba zauważyć, że szkoła

stopnia III wywiąże się z zadania o rok prędzej, niż szkoła stopnia II) — jeśli jednak dziecko zaczyna uczęszczać do szkoły stopnia I, to dla celów dalszego kształcenia winno we właściwym czasie przenieść się do szkoły stopnia II lub III. Im moment tego przeniesienia się będzie późniejszy, tem dłużej może dziecko, uczęszczające do szkoły stopnia I, pozostawać w swem ściśle rodzinnem środowisku i pobierać naukę bez kosztów umieszczania go poza domem (czy też dochodzenia lub dowożenia do szkoły odleglejszej, niż ta, w której ma spełniać obowiązek szkolny), a więc w warunkach materjalnie czy fizycznie najdogodniejszych. --- ✪ --- Otóż, jak wspomniałem poprzednio, w szkole stopnia I c a ł k o w i t e wyczerpanie pierwszego szczebla programowego nastąpi dopiero po siedmiu latach nauki; jednakże już po pięciu latach opanowany zostanie ten szczebel w stopniu w y s t a r c z a j ą c y m. Aż do tego momentu może dziecko pozostać w szkole stopnia I, a następnie przenieść się do szkoły wyżej zorganizowanej i rozpocząć tam naukę na szczeblu drugim. Prawda, że dzieci, które mogły odrazu trafić do szkoły wyżej zorganizowanej, opanują szczebel pierwszy już w czterech latach, a więc dziecko, przenoszące się ze szkoły stopnia I po pięciu latach, straci rok; jednakże możność przebywania w najbliższem środowisku do 12 roku życia jest wielkiem udogodnieniem, a szkołę wyżej zorganizowaną znaleźć będzie można w niezbyt wielkiej odległości.

V.

✪ --- Organizację nauczania w szkole powszechnej oprzemy na k l a s a c h, złożonych z uczniów, uczących się w danym roku szkolnym wszystkich przedmiotów według jednego wspólnego programu; przy większej liczbie uczniów klasy dzielą się na oddziały. --- ✪ --- Dla uwidocznienia, że zakres programowy szkół różnych stopni jest odmienny, zakładamy, że szkoły stopnia III posiadają siedem klas, szkoły stopnia II — sześć klas, wreszcie szkoły stopnia I cztery klasy. ✪ --- W szkole stopnia III wszystkie klasy, od I do VII, mają kurs jednoroczny. W szkole stopnia II — pierwsze pięć klas mają kurs jednoroczny, a VI dwuletni. Wreszcie w szkole stopnia I tylko I i II klasa mają kurs jednoroczny, III — dwuletni, a IV — trzyletni. ✪ --- Ustaliwszy w ten sposób główne zręby organizacyjne szkół wszystkich stopni, możemy przechodzenie uczniów ze szkół stopni niższych do szkół stopni wyższych ująć w zasady następujące:

1. W obrębie szkół tego samego stopnia przechodzenie uczniów z klasy do klasy odbywa się na podstawie świadectwa bez egzaminu i bez straty czasu. 2. Przechodzenie uczniów szkół stopnia I do szkół stopnia II i III oraz uczniów stopnia II do szkół stopnia III odbywa się na podstawie świadectwa bez egzaminu: a) ze szkół stopnia I: po ukończeniu kl. I, II, III — do kl. II, III, IV szkół stopnia II i III, po ukończeniu zaś z pomyślnym wynikiem co najmniej jednego roku kl. IV — do kl. V szkół stopnia II i III; b) ze szkół stopnia II: po ukończeniu kl. I, II, III, IV, V — do kl. II, III, IV, V, VI szkół st. III. ✪ --- Jasne zobrazowanie tego sposobu przechodzenia daje tablica poniższa:

SZKOŁY POWSZECHNE

Cyfry rzymskie oznaczają klasy. Strzałki wskazują możność przechodzenia bez egzaminu.

✪ --- Tablica ta dopowiada raz jeszcze to, co wynika z rozważań poprzednich, a mianowicie, iż treść programowa tych samych klas w szkołach różnych stopni jest jednakowa lub przynajmniej w przybliżeniu taka sama. Tak więc np. ukończenie klasy III w szkole którego kolwiek stopnia daje uczniowi ten sam zasób wiadomości. Mniej ścisłe jest to twierdzenie odnośnie do klas najwyższych, t. j. kl. IV w szkole stopnia I i kl. VI w szkole stopnia II: ukończenie bowiem klasy IV w szkole stopnia I daje programowo więcej, niż ukończenie tej klasy w szkołach wyżej zorganizowanych. Podobnie rzecz się ma z ukończeniem klasy VI w szkole stopnia II.

VI.

✪ --- Wspomniałem poprzednio, iż szkoły tego samego stopnia, mimo że mają ten sam program, a więc tę samą liczbę klas, mogą zatrudniać różną liczbę nauczycieli. Powstaje wobec tego pytanie: jakim sposobem przy różnej liczbie nauczycieli można wykonać tę samą pracę, t. j. tyle samo i z takim samym wynikiem nauczyć? W jaki sposób przedewszystkiem przy tej samej liczbie klas, z których każda winna otrzymać dla zrealizowania programu ściśle oznaczoną liczbę godzin nauki, możnaby zapewnić spełnienie tego postulatu, gdy, oczywiście, przy większej lub mniejszej liczbie nauczycieli mamy do rozporządzenia większą lub mniejszą sumę godzin roboczych tych nauczycieli? Czyż istnieje jakiś sposób pomnożenia skuteczności pracy nauczycieli, zwiększający jej wydajność dla uczniów? --- ✪ --- Sposób jest, i to dość prosty organizacyjnie. Polega on na równoczesnej nauce przez jednego nauczyciela i w tej samej izbie nie jednej, lecz dwu klas. Takie połączone klasy nazywamy kompletem. --- ✪ --- Wyobraźmy sobie, że mamy do dyspozycji dwóch nauczycieli, którzy mogą dać razem 60 godzin nauki tygodniowo. Przypuśćmy dalej, że jeden z nich uczy jedną klasę, a drugi — komplet złożony z dwóch klas, przyczem każdy poświęca na naukę po 30 godzin tygodniowo. Będziemy wówczas mieli do dyspozycji tylko 60 godzin »nauczycielskich«, natomiast uczniowie każdej z trzech klas mogą otrzymać po 30 godzin nauki; utworzy się tedy 90 godzin »uczniowskich«. ✪ --- Naturalnie, powstaje wątpliwość, czy wartość tak pomnożonych godzin »uczniowskich« jest dla uczniów taka sama, jak w tym przypadku, gdy nauczyciel uczy jedną tylko klasę. Rozstrzygnięcie tej wątpliwości wymaga nieco dłuższego zastanowienia się nad sposobem i wartością nauki w komplecie.

VII.

✪ --- W jaki sposób organizuje naukę nauczyciel, uczący komplet? Musimy pamiętać, że ma on do czynienia z dwiema klasami, z których każda przerabia odrębny program. Klasy te z reguły są kolejne (np. w szkole stopnia III komplet, o ile jest, składa się z klas VI i VII), mają więc uczniów zbliżonych wiekiem i rozwojem, niemniej jednak uczących się czego innego nawet w zakresie tych samych przedmiotów. Są coprawda pewne przedmioty, które z charakteru swego pozwalają na równoczesne prowadzenie dwóch klas i dwóch tematów, że wymienię tu np. rysunek; są inne, których programy dla dwóch sąsiednich klas mogą różnić się tak mało, że mogą być odpowiednio przekształcone i zbudowane dla obu klas łącznie, jak np. śpiew lub ćwiczenia cielesne. Jednakże wielka grupa przedmiotów (nazwijmy je dla skrócenia »umysłowemi«), jak język polski, arytmetyka z geometrją, historja, geografja, przyroda — wymagają odrębnego traktowania w każdej klasie. Pozostaje więc przy nauce tych przedmiotów taki tylko sposób, by nauczyciel poświęcił np. godzinę nauczaniu jednej klasy, a inną godzinę nauczaniu drugiej; w tej zaś godzinie, gdy nauczyciel zajmie się np. klasą VI — klasa VII wykonywać ma pewne prace, służące do utrwalania i stosowania nabytych wiadomości, a nadto do samodzielnego opracowywania nowego dostępnego tematu. W przykładzie powyższym nauczyciel miał z klasą VI »naukę głośną«, z klasą VII zaś — »naukę cichą«. W innej godzinie będzie miał odwrotnie — z kl. VII naukę głośną, z VI zaś cichą. Biorąc to pod uwagę, można tak ułożyć plan lekcyj, by uczniowie każdej klasy, należącej do kompletu, otrzymali z każdego przedmiotu co najmniej tyle godzin nauki (licząc razem godziny »głośne« i »ciche«), ile otrzymaliby, ucząc się jako odrębna klasa. --- ✪ --- Mimo tego liczbowego zrównania godzin nauki pozostaje do rozważenia jej równowartościowość. Czy istotnie godziny nauki cichej są, czy mogą być równie skuteczne i wartościowe dla uczniów, co godziny nauki głośnej? Jeśli zaś nawet mogą być — to czy zawsze, to znaczy we wszystkich klasach, we wszystkich przedmiotach — w dowolnej proporcji, czy w pewnej określonej domieszce? --- ✪ --- Pytania te wymagają rozważenia.

VIII.

✪ --- Dotychczasowa praktyka co do wartości nauki cichej może dać wskazówki tylko przybliżone. Składa się na to wiele przyczyn. Na-

przód więc dotychczasowa organizacja nauki przewidywała w wielu wypadkach komplety złożone nietylko z dwóch, lecz również z trzech, a nawet czterech klas. Trudności celowego zorganizowania nauki cichej były w tych wypadkach niepomiernie większe, a nadto musiała ona występować w stosunku do nauki głośnej ilościowo znacznie większym, niż to zakładamy przy nowej organizacji szkoły. W tych trudnych warunkach, gdy nauczyciel miał jednocześnie uczyć komplet z trzech lub czterech klas, a w zakresie pewnych przedmiotów plany godzin przewidywały pięć razy większą liczbę godzin nauki cichej, niż głośnej — skuteczność nauki cichej okazała się bardzo mała. Dodajmy do tego, że dotychczasowe nastawienie uwagi i starań zarówno nauczycielstwa, jak i władz szkolnych, skierowane było w stronę szkoły najwyżej zorganizowanej (7-klasówki), która takiej nauki nie uprawiała, że w związku z tem nie odbywała się zupełnie ani praca teoretyczna, ani praktyczne przeszkolenie w kierunku opanowania niełatwej techniki nauki cichej — a zrozumiemy, że leży przed nami pierwszorzędnej wagi zagadnienie, które wprowadzać musimy z wielką rozwagą i zabezpieczyć jego skuteczne rozwiązanie licznemi rygorami organizacyjno-programowemi. --- ✪ --- Jeżeli mamy wykorzystać dotychczasowe doświadczenie w zakresie celowego stosowania nauki cichej, to przedewszystkiem należy ograniczyć komplet do dwóch klas, co, jak wyżej wspomniałem, stanowić będzie punkt wyjścia przy nowej organizacji nauczania. Następnie trzeba stwierdzić, że tam, gdzie i dotychczas istniały komplety złożone z dwóch klas, zauważono, że nie wszystkie przedmioty nauczania dają jednakie warunki do skutecznego stosowania nauki cichej. Tak np. w zakresie języka polskiego oraz arytmetyki z geometrją nauka cicha posiada niewątpliwą i dużą wartość i może być z całkowitym pożytkiem stosowana w znacznym rozmiarze: nawet przy dwa razy większej liczbie godzin cichych niż głośnych (np. więc dwie godziny nauki cichej języka polskiego na jedną głośną) — wyzyskanie godzin cichych może być całkowicie wartościowe. Inne przedmioty mniej się nadają do skutecznego wyzyskania cichej nauki; może ona pojawiać się tylko w ilości mocno ograniczonej w porównaniu do wymienionej poprzednio. Są wreszcie przedmioty, które z natury rzeczy zupełnie nie nadają się do stosowania nauki cichej (np. śpiew, ćwiczenia cielesne). --- ✪ --- Należy wreszcie zauważyć, że jeśli chcemy uniknąć niebezpieczeństwa sprowadzenia godzin nauki cichej do poziomu bezwartościowego zatrudniania dzieci czysto mechanicznemi czynnościa-

mi, ani nie wzbogacającemi zasobu ich wiadomości, ani też nie pobudzającemi do samodzielnej pracy, to musimy pamiętać, że dopiero w miarę rozwoju dziecka i nabywania przez nie umiejętności pracy można liczyć na celowe zatrudnienie go przy luźniejszym współudziale nauczyciela, t. j. w warunkach, które powstają podczas nauki cichej. Wartość więc tej formy nauki wzrasta stopniowo, a ilościowe jej nasilenie winno być z początku bardzo małe; jest np. rzeczą oczywistą, że w pierwszych dniach czy tygodniach pobytu dziecka w szkole stosowanie nauki cichej byłoby całkowicie bezcelowe. ✪ --- Wreszcie jeszcze jednego uczy doświadczenie: skuteczniejsze jest równoczesne prowadzenie przez nauczyciela nauki głośnej i cichej tego samego przedmiotu, niż dwu przedmiotów różnych. Tłumaczy się to większą łatwością przerzucania uwagi nauczyciela z tematu na temat w obrębie tego samego przedmiotu, niż przedmiotów różnych. Bo wszakże przy nauce cichej, mimo iż pozornie nie absorbuje ona nauczyciela, który dał jednej klasie temat cichej pracy, a sam naucza inną klasę — nauczyciel w stosunku do dzieci, uczących się »cicho«, nie pozostaje całkowicie bierny; musi on — choćby na drugim planie swej uwagi i czujności — być w pogotowiu, by jakieś wyłaniające się trudności pomóc przezwyciężyć, by bierniejsze dzieci pobudzić i wogóle podtrzymać czynny stosunek uczniów do nauki cichej. W tych trudnych warunkach przerzucanie uwagi nauczyciela, któryby uczył np. jedną klasę historji, a drugą równocześnie arytmetyki, z przedmiotu na przedmiot stanowiłoby dodatkową trudność, której należy unikać.

IX.

✪ --- Jako wynik powyższych rozważań możemy odnośnie do nauki cichej dojść do wniosków następujących: --- ✪ --- 1. Nauka cicha uzupełnia naukę głośną i służy w szczególności do utrwalania i stosowania wiadomości, nabytych podczas nauki głośnej, a nadto do samodzielnego opracowywania nowych dostępnych tematów. --- ✪ --- 2. Nauka cicha języka polskiego, arytmetyki i geometrji, religji, historji, rysunku, a w pewnej mierze i zajęć praktycznych winna być równie skuteczna, jak i nauka głośna, przy zachowaniu jednak odpowiedniego dla każdego z tych przedmiotów i dla danej klasy stosunku ilościowego do czasu nauki głośnej oraz przy umiejętnem dobraniu i przeprowadzeniu tematu i rodzaju zajęć. Przy nauczaniu śpiewu i ćwiczeń cielesnych z natury rzeczy stosuje się tylko naukę głośną.

✪ --- 3. Stosunek ilościowy nauki cichej i głośnej zależy od przedmiotu nauczania i klasy (klasa niższa lub wyższa). Jednakże w żadnym wypadku ilość czasu, przeznaczona tygodniowo na naukę cichą, nie może przewyższać dwukrotnej ilości czasu, przeznaczonej tygodniowo na naukę głośną tego samego przedmiotu w danej klasie. ✪ --- 4. Należy dążyć do możliwie największego ograniczenia nauki cichej w klasie I. Wymiar jej w miarę potrzeby może być stopniowo powiększany w klasach dalszych. --- ✪ --- 5. O ile w komplecie nauka odbywa się według dwóch programów, zasadniczo jedna klasa ma naukę głośną, druga zaś cichą; mogą jednak obie klasy np. przy nauce rysunku, zajęć praktycznych i t. p. mieć równocześnie naukę głośną lub cichą. W każdym wypadku przedmioty nauki winny być z reguły te same. --- ✪ --- Wnioski powyższe ujmują sprawę stosowania nauki cichej w większej rozciągłości, niż to zajdzie w szkołach stopnia III, w których — o ile zajdzie potrzeba stworzenia kompletu — będzie on utworzony z klas VI i VII. Wnioski zaś, do których doszliśmy, mówią o stosowaniu nauki cichej we wszystkich klasach, dotyczą więc i takich szkół, gdzie nauczanie w kompletach znajdzie szersze zastosowanie. Wystąpi to w szkołach stopnia II i I — gdzie zresztą sprawa skomplikuje się jeszcze zagadnieniem organizacji nauki w klasach o kursie dwu lub trzyletnim. Przystąpimy obecnie do omówienia tego zagadnienia.

X.

✪ --- Pierwszą kwestją, jaka się tu nastręcza, jest sama potrzeba tworzenia klas o kursie dwu lub trzyletnim. Potrzeba ta ma uzasadnienie zarówno programowe, jak i organizacyjne. Programowe — ponieważ mniejsza zawartość treści programowej w szkołach o niższej organizacji (przy tym samym czasie ogólnym trwania nauki) powoduje podział na mniejszą liczbę jednostek programowych, t. j. na mniejszą liczbę klas. Organizacyjne — gdyż zasada niełączenia w komplet więcej nad dwie klasy nie pozwala przy małej liczbie nauczycieli na tworzenie licznych klas. Ten ostatni wzgląd wystąpi z całą jasnością dopiero przy szkołach o najniższej, a jednocześnie najbardziej skomplikowanej organizacji. --- ✪ --- Następna kwestja — to potrzeba osobliwej budowy programu w klasach o kursie niejednorocznym. Trzeba pamiętać, że cała klasa, złożona z dwóch lub trzech roczników, uczy się (w każdym poszczególnym roku szkolnym) według identycznego programu, natomiast corocznie skład jej uczniów

jest częściowo inny: odszedł rocznik, który był najstarszy, pozostał rocznik młodszy (czy też pozostały roczniki młodsze), wreszcie wchodzi z klasy poprzedniej rocznik najmłodszy. Gdybyśmy więc dla klas o dwu lub trzyletnim kursie dali program, który wyczerpywałby materjał nauczania w przeciągu roku, to uczniowie poprostu powtarzaliby go w całości dwa lub trzy razy. Jest rzeczą jasną, iż byłoby to niecelowe i nieprodukcyjne. --- ✪ --- Właściwem rozwiązaniem tej trudności jest cykliczność w budowie programu. Wyobraźmy sobie, że materjał programowy pewnego przedmiotu, nauczanego w klasie o kursie dwuletnim, daje się podzielić na dwie o tyle niezależne od siebie części, iż jest rzeczą obojętną, którą z nich przejdziemy wcześniej, a którą później (np. w jednym roku kurs przyrody żywej, w drugim — martwej). W ten sposób materjał programowy danej klasy rozpada się na dwa cykle, każdy o rocznem trwaniu: pierwszy z tych cykli będzie przypadał stale np. na lata parzyste, drugi na nieparzyste. Każdy uczeń podczas swego pobytu w klasie o kursie dwuletnim przejdzie więc oba cykle (a więc cały zakres programowy danego przedmiotu w tej klasie), aczkolwiek niektórzy uczniowie zaczną od cyklu pierwszego, inni zaś od cyklu drugiego. ✪ --- Sposób ten można też zastosować w klasie o kursie trzyletnim, przyczem albo można cały zakres programowy podzielić na trzy cykle, albo też — gdybyśmy pozostali przy podziale na dwa cykle, to niektórzy uczniowie przechodziliby w ciągu trzyletniego pobytu w takiej klasie dwukrotnie cykl pierwszy, a jeden raz cykl drugi, inni zaś jeden raz cykl pierwszy, dwukrotnie zaś cykl drugi. Mimo pozornej niecelowości tego ostatniego sposobu, może on mieć wiele racji na swe usprawiedliwienie: najpierw, że prawdopodobieństwo umiejętnego sklejenia całości z cykli, trwających aż przez trzy lata, jest znacznie mniejsze, niż z cykli o rozpiętości ogółem dwuletniej, dalej — że powtórzenie pewnej części programu przez uczniów po rocznej przerwie może im wyjść na pożytek i pogłębić oraz utrwalić wiadomości, objęte tym cyklem.

XI.

✪ --- Nie wszystkie jednak przedmioty nauczania pozwolą na taki podział materjału nauczania, o jakim mówiłem powyżej. Taka np. arytmetyka nie znosi dowolnego krajania materjału programowego i ustawiania go w porządku dowolnym — a przynajmniej zawiera tylko dość ograniczone części materjału, które dałyby się swobodnie

przestawiać. Konstrukcja programu — o ile ma pozostać cykliczną — musi się tu jeszcze bardziej skomplikować. --- ✪ --- Niech np. całkowity zakres materjału programowego w klasie dwuletniej składa się z części A, B i C tak dobranych, że część A musi zawsze poprzedzać B i C, natomiast kolejność przechodzenia części B i C jest dowolna; np. A — jest to zakończenie kursu liczb całkowitych, B — niech oznacza kurs ułamków zwykłych, wreszcie C — kurs ułamków dziesiętnych. Możemy wówczas tak zbudować kurs poszczególnych roczników, by każdy z nich składał się z dwóch części, a mianowicie z powtarzającej się corocznie części A (liczby całkowite) oraz występującej naprzemian co drugi rok części B (ułamki zwykłe) lub C (ułamki dziesiętne). W ten sposób każdy uczeń w ciągu dwuletniego pobytu w klasie przejdzie wszystkie części, z których składa się całkowity zakres materjału programowego tej klasy, przyczem część A przejdzie dwukrotnie. Wynika stąd wskazówka, iż przedewszystkiem część A winna zawierać istotnie ważne partje materjału — nadto zaś, iż przy przechodzeniu części A należy stosować, zachowując jej istotną treść programową, urozmaicenie materjału ćwiczebnego i dobieranie różnych z roku na rok przykładów i zagadnień. --- ✪ --- Taką samą c y k l i c z n o ś ć c z ę ś c i o w ą możemy zastosować i do kursu trzyletniego, przyczem albo pozostaniemy przy dwóch cyklach, albo też zbudujemy trzy cykle. W ostatnim wypadku wystąpić musi znowu corocznie powtarzająca się część A, a nadto z roku na rok zmieniające się części B, C i D. Rzeczą programu jest odpowiednio zbudować co do zakresu i treści te części, a rzeczą podręcznika zatroszczyć się o dobór odpowiednich i dostatecznie licznych ćwiczeń, przykładów i zagadnień, pozwalających na skuteczne zrealizowanie tak skomplikowanego programu.

XII.

✪ --- Stosowanie niektórych lub wszystkich wymienionych powyżej sposobów, a więc łączenie klas i mnożenie w ten sposób godzin »uczniowskich«, zabezpieczanie należytej skuteczności nauki cichej oraz tworzenie klas o kursie dwu lub trzyletnim pozwoli utrzymać na pewnym jednolitym poziomie programowym grupy szkół o różnej liczbie nauczycieli i sprowadzić je wszystkie do trzech zasadniczych typów programowych, t. j. do szkół stopnia III, II i I. --- ✪ --- Przypomnijmy też sobie, że szkoły stopnia II winny wyczerpać materjał programowy w zakresie dwóch szczebli, a szkoły stopnia I — w za-

kresie jednego szczebla. --- ✪ --- Z uwagi na zmniejszony zakres programowy, na mniejszą liczbę uczniów, lecz licząc się z drugiej strony z mniejszą liczbą nauczycieli i mniejszą wobec tego liczbą godzin nauki, ustalimy następujące dyrektywy dla planów godzin w tych szkołach: --- ✪ --- 1. W szkołach stopnia II można zmniejszać liczbę godzin nauki przedmiotów umysłowych w taki sposób, aby sumy godzin nauczania każdego przedmiotu w ciągu siedmiu lat nauki nie były mniejsze od sum godzin, przeznaczonych w szkole stopnia III dla tych samych przedmiotów w pierwszych sześciu klasach. Wolno dalej zmniejszać liczby godzin nauki rysunku, śpiewu, ćwiczeń cielesnych i zajęć praktycznych, tak jednak, aby pozostawiony wymiar tych godzin zapewniał należyty ich wpływ na rozwój ogólny uczniów i nabycie odpowiednich sprawności. --- ✪ --- 2. W szkołach stopnia I można zmniejszać liczby godzin nauki przedmiotów umysłowych w poszczególnych klasach, w taki jednak sposób, by sumy godzin, przeznaczonych na nauczanie języka polskiego i arytmetyki z geometrją w ciągu siedmiu lat były co najmniej równe odpowiednim sumom godzin, przeznaczonych w szkołach stopnia III dla pierwszych sześciu lat nauczania tych przedmiotów. Dalej zaś wolno pewne części programowe przedmiotów umysłowych (w szczególności historji) oraz znaczną, a nawet przeważającą liczbę ćwiczeń z zakresu rysunku, śpiewu, ćwiczeń cielesnych i zajęć praktycznych, włączać we wszystkich klasach w godziny, przeznaczone na naukę języka polskiego i arytmetyki z geometrją. Jednakże zajęcia praktyczne i rysunek winny mieć zarezerwowany swój czas na porządkowanie materjału, zdobytego przy nauczaniu innych przedmiotów.

XIII.

✪ --- Nie wdając się w daleko idące szczegóły, dotyczące budowy planów godzin, chcę wskazać jeszcze pewne obowiązujące reguły, odnoszące się do stosowania tych planów, a więc do układania rozkładów lekcyjnych. Ograniczam się przytem do postulatów organizacyjnych, nie przesądzając zasad dydaktycznych. Otóż organizacja nauki winna być taka, by nauka w szkole odbywała się w ciągu sześciu dni w tygodniu; gdy zaś chodzi o uczniów, to niektórzy z nich (niektóre klasy) mogą być pociągani do szkoły nie codziennie, jednakże muszą uczęszczać przynajmniej w pięciu dniach tygodniowo. Zasada ta pozwoli w pewnych wypadkach oszczędzić najmłodszym dzieciom raz w tygodniu chodzenia do szkoły, komasując naukę

dla nich w pięciu dniach. Dla szkół, gromadzących dzieci zamieszkałe w dużych odległościach, może ta dyspensa być rzeczą cenną. ✪ --- Komasacja nauki nie może jednak doprowadzać do zbytniego obciążenia ucznia lekcjami w poszczególnych dniach. Ustalimy więc, że czas nauki szkolnej w ciągu jednego dnia nie powinien być dłuższy niż pięć godzin dla starszych, a trzy godziny dla młodszych dzieci. Zrobimy jednak zastrzeżenie, mające na celu niedopuszczenie do innej, zbyt niedogodnej dla uczniów ewentualności — do przychodzenia do szkoły na czas zbyt krótki — i zastrzeżemy, że czas nauki w ciągu dnia szkolnego nie może być krótszy, niż dwie godziny. ✪ --- Dla zaokrąglenia naszych rozważań należy jeszcze wspomnieć, iż organizacja nauczania przewiduje łączenie uczniów w inny jeszcze sposób, niż wspomniane poprzednio klasy i komplety. Mogą więc zachodzić wypadki, gdy przy nauczaniu pewnych przedmiotów utworzone będą »zespoły«, złożone z uczniów różnych klas. Takie zespoły mogą się okazać konieczne przy nauce religji różnych wyznań, dalej zaś przy ćwiczeniach cielesnych (zespół chłopców, zespół dziewcząt), przy śpiewie chóralnym i t. p. Mogą wreszcie zajść i takie wypadki, gdy klasa (czy nawet każdy z jej oddziałów, o ile są) będzie dzielona na grupy — np. przy pewnych zajęciach charakteru pracownianego. Wypadki takie wymagałyby jednak powiększenia godzin »nauczycielskich« — stąd też będą one rzadkie.

XIV.

✪ --- Przebiegliśmy w niniejszym szkicu najważniejsze kwestje, związane z organizacją szkół powszechnych. Mimo to, iż ani nie poruszaliśmy sprawy obowiązku szkolnego, ani też nie wspomnieliśmy nic o organizacji życia wewnętrznego szkoły — lista poruszonych zagadnień okazała się dość długa, a treść skomplikowana. Jest, zdaje mi się, rzeczą wskazaną wspomnieć słów parę o aktualnej wadze spraw rozważonych. --- ✪ --- Ani różnorodność organizacyjna szkół powszechnych, ani też związane z nią trudności nie są rzeczą nową. Jeżeli sprawa ta w chwili obecnej jest rozważana, to dzieje się to w związku z nową ustawą ustrojową, która pokusiła się o uproszczenie nazbyt zawiłego układu dotychczasowego i sprowadziła szkoły powszechne do trzech podstawowych typów — do szkół stopnia I, II i III. Wykonanie tej ustawy spowodowało rewizję programów i organizacji nauczania; przy rewizji tej dają się, o ile to można *a priori* ocenić, wprowadzić dość ważne i istotne udoskonalenia orga-

 nizacyjne, o których mówiłem powyżej. --- ✪ --- Jest jednak jeszcze jedna strona całej tej sprawy, która może i powinna przynieść owoce. Wspomniałem już poprzednio, że od kilkunastu lat uwaga wszystkich czynników oświatowych skupiona była niemal wyłącznie na szkole najwyżej zorganizowanej — na dotychczasowej szkole 7-klasowej. Jej to potrzebom, zaletom, jej doskonaleniu i rozrostowi przyglądało się nauczycielstwo i władze — ona przedewszystkiem służyła na miernik stanu i rozwoju szkolnictwa w całej Polsce i na poszczególnych terenach. Tymczasem szkoły niżej zorganizowane, nastręczające z natury rzeczy znacznie większe trudności organizacyjne i dydaktyczne, pozostawione były w cieniu, nie budziły należytego zainteresowania; dobór sił nauczycielskich odbywał się częstokroć tak, że szkoły o najtrudniejszych warunkach (jednoklasówki) otrzymywały nauczycieli o najmniejszem doświadczeniu; ruch nauczycielski odbywał się pod hasłem ucieczki od szkół najniżej zorganizowanych, traktowanych niesłusznie przez szeroką opinję nie jako najważniejsze, najtrudniejsze i z konieczności niezastąpione placówki, lecz jako czysto przejściowe w życiu nauczyciela etapy. --- ✪ --- Brak dostatecznie ścisłych programów i wskazówek, brak odpowiednich podręczników przyczyniał się w dalszym stopniu do niemożności należytego postawienia tych szkół. --- ✪ --- Skupienie uwagi na szkołach o trudniejszej organizacji przez władze szkolne jest już w tej chwili faktem. Obok opracowania ich strony organizacyjnej postępuje przygotowanie programów dla tych szkół oraz troska o wydanie odrębnych dla nich podręczników, jak również wydawane są wskazówki, dotyczące doboru doświadczonych sił nauczycielskich. Chodzi też o to — i tu jest rzecz bodaj najważniejsza — by pracujące w trudnych warunkach nauczycielstwo zyskało właściwe poczucie wewnętrzne swej wartości, by zdało sobie sprawę, że nauczyciel szkoły stopnia I jest co najmniej równowartościowy nauczycielowi szkoły najwyżej zorganizowanej. ——— S. KLEBANOWSKI

   

PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA SZKOŁY ŚREDNIEJ OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ W NOWYM USTROJU

✪ --- Ustrój każdej szkoły zależy przedewszystkiem od zadania, jakie ona ma do spełnienia. Zadania szkoły średniej w Polsce interpretowano różnorodnie; przyjęło się jednak przekonanie, że ma ona tylko przygotowywać młodzież do wyższych zakładów naukowych i że tylko przez tę szkołę prowadzi droga do awansu społecznego. W rzeczywistości zaś produkowała jednokierunkową elitę o intelektualistycznem wykształceniu, gdy równocześnie w życiu gospodarczem brak było wykwalifikowanych pracowników zawodowych o odpowiedniem ogólnem wykształceniu. --- ✪ --- Szkoła średnia, oparta o nowy ustrój, ma być szkołą ogólnokształcącą. Młodzież powinna po jej ukończeniu posiadać dostateczny zasób wiedzy do ujmowania zjawisk życiowych na szerszej podstawie i organizowania w przyszłości życia społeczno-kulturalnego na odpowiednim poziomie. Aby spełnić to zadanie, szkoła — obok wpajania w młodzież koniecznego zasobu wiadomości z różnych dziedzin — winna rozwijać w niej możliwie wszechstronną kulturę zarówno osobistą, jak i społeczno-obywatelską, winna przygotowywać zarówno do życia, jak i do dalszego kształcenia się. --- ✪ --- Chcąc spełnić te zadania, szkoła musi się przedewszystkiem oprzeć o odpowiednio dobrany materjał uczniowski i o odpowiednio skonstruowany tok studjów. --- ✪ --- Tymczasem badania obecnego stanu rzeczy, przeprowadzane w szkołach średnich, stwierdzają, że tylko nieznaczna część młodzieży posiada potrzebne zdolności teoretyczno-naukowe, pozostała zaś część posiada zdolności odmienne, a mianowicie praktyczno-techniczne. Nic dziwnego, że młodzież ta nieraz nie może sobie poradzić z materjałem nauczania w szkole średniej i często — uznana za »niezdolną« — musi szkołę opuszczać, co staje się nieraz powodem jej wykolejenia. W rzeczywistości zaś jest ona »niezdolną« tylko do rozwiązywania zagadnień teoretyczno-naukowych szkoły średniej, — skierowana zaś dostatecznie wcześnie do szkół zawodowych, odpowiadających jej uzdolnieniom, może dostarczyć dobrych pracowników w różnych zawodach życia społeczno-gospodarczego. --- ✪ --- Z tego podstawowego założenia wynikają następne: jeżeli szkoła średnia ma w sposób należyty spełnić swoje zadania, to — poza oparciem się o wła-

 ściwe uzdolnienia młodzieży — musi także operować dostatecznie długim czasem trwania nauki, rozpoczętym we właściwym okresie życia młodzieży. --- ✪ --- W dotychczasowej praktyce 8-letnia szkoła średnia opierała się o 4 klasy, a pięcioletnie gimnazjum wyższe o 7 klas szkoły powszechnej. Powstawała więc dwutorowość kształcenia młodzieży w latach od 10 do 12 — 13 roku życia, a mianowicie w V, VI i VII klasie szkoły powszechnej i w I, II i III klasie gimnazjum. Pociągało to za sobą jeszcze inne aspołeczne zjawiska: młodzież po ukończeniu VII klasy szkoły powsz. tylko drogą egzaminu dostawała się do gimnazjum. Egzamin ten wypadał często źle, ponieważ program niektórych przedmiotów w wyższych klasach szkoły powsz. i w niższych klasach gimnazjum nie był uzgodniony, pomimo jednakowych planów lekcyjnych. Dlatego wiele zdolnej nieraz młodzieży nie mogło dostać się do szkół średnich. Nadto każda z nich w klasie IV wolała mieć swoich dawnych uczniów, aniżeli nowych. Egzamin wstępny był więc tem bardziej utrudniony, gdy ilość miejsc wolnych w tej klasie była ograniczona. --- ✪ --- Stan ten utrudniał możność dalszego kształcenia się, stawał się powodem niszczenia energji społecznej. Do usunięcia go dążono już dawno; chodziło o oparcie szkoły średniej pod względem organizacyjnym i programowym na ukończonej szkole powszechnej, a — co za tem idzie — o przesunięcie początku nauki w szkole średniej na czas nieco późniejszy. Nowa ustawa poszła w kierunku wprowadzenia w życie tych dążeń. Za obraniem takiej drogi przemawiały jeszcze inne względy: w pewnej części naszego społeczeństwa przyjęło się przekonanie, — zresztą ze stanowiska demokratycznego zgruntu fałszywe, — że do szkół średnich uczęszcza młodzież z »lepszych« domów. Jakie pociągało to za sobą konsekwencje, dodawać nie potrzeba. Zmiana tych nastawień, groźnych w swoich następstwach, stała się rzeczą konieczną. Ze stanowiska ogólnopaństwowego było tylko jedno wyjście: szkoła powszechna musi stanowić wspólną podstawę wspólnego kształcenia się młodzieży z różnych środowisk i wyłącznie przez nią prowadzi droga do dalszego kształcenia się. Jest to sprawa pod względem społecznym i kulturalnym pierwszorzędnego znaczenia. --- ✪ -- Nadto bardzo duże ma tutaj znaczenie sprawa wyboru właściwej szkoły dla dalszego kształcenia się; dotychczas dziecko 10 — 11 letnie szło do gimnazjum, chociaż bardzo często niewiele można było powiedzieć, czy właśnie do tej szkoły się nadaje. Obecnie zaś, gdy decyzję o wyborze drogi dalszego

kształcenia się odsunięto o dwa lata później, zarówno dom, jak i szkoła więcej będą mogły powiedzieć o możliwościach i uzdolnieniach dziecka, aniżeli było to dotychczas. --- ✪ --- Za takiem właśnie postawieniem sprawy przemawiały — poza przytoczonemi wyżej — także bardzo ważne przyczyny natury psychologicznej. Nowoczesne badania psychologiczne (Stern, Tumlirz, Bühler, Hoffmann, Spranger, Vorwahl, Piaget i in., z naszych Baley, Kreutz, Błachowski) stwierdziły, że młodzież w wieku od 6 — 7 do 12 — 13 roku życia, a zatem będąca w fazie późnego dziecięctwa, ma pewien wspólny podkład psychiczny i wymaga jednakowego traktowania. Nie jest więc rzeczą wskazaną ze stanowiska pedagogicznego, aby dla młodzieży, znajdującej się w górnej części tej fazy rozwoju psychicznego, stwarzać dwie szkoły, z których jedna związana jest organizacyjnie i programowo z poprzedzającemi okresami, a druga z następującą i zasadniczo różną fazą rozwoju psychicznego. Natomiast dobrze jest wiązać okres 10 — 12 wzgl. 13 lat z właściwą fazą, t. zn. późnego dziecięctwa, a młodzież, znajdującą się w nim, kształcić w tej szkole, która organizacyjnie i programowo dostosowana jest do tej właśnie fazy. --- ✪ --- Też same badania psychologiczne stwierdziły, że mniej więcej od 12 — 13 roku życia zaczyna się zupełnie nowa faza rozwoju psychicznego młodzieży, silnie związana z następującemi po niej okresami i stanowiąca jakgdyby wstęp do nich. Wymaga to znowu odmiennego traktowania młodzieży, a więc i odmiennej szkoły, na innych podstawach opartej, aniżeli szkoła powszechna. Innemi słowy — względy natury społecznej i psychologiczno-pedagogicznej wymagają złączenia dotychczasowych klas I i II gimnazjum ze szkołą powszechną, a rozpoczynania nauki w szkole średniej w 12 — 13 roku życia młodzieży. --- ✪ --- Gdy chodzi o czas trwania nauki w szkole średniej, ustawa ustala go na lat 6. W naszych stosunkach byliśmy świadkami wprowadzania pięcioletnich gimnazjów, opartych o ukończenie 7 klas szkoły powszechnej; próby te nie osiągnęły pożądanego rezultatu, gdyż czas ten okazał się zbyt krótkim do wypełnienia zadań szkoły średniej. Był również zamiar oparcia 6-letniego gimnazjum o pełną siedmioklasową szkołę powszechną; jednak nie można było tego przeprowadzić, ponieważ czas trwania nauki, razem biorąc w szkole powszechnej i średniej, przedłużyłby się do lat 13, co ze względów ekonomicznych bynajmniej nie jest wskazane. Pozostawał więc do przyjęcia okres 12-letni, t. zn. oparcia 6-letniej szkoły średniej o 6 klas szkoły powszechnej drugiego lub

trzeciego stopnia organizacyjnego. --- ✪ --- Pod tym względem nie wprowadza się tutaj tak znowu wiele nowego; przecież i dzisiaj nie należało do rzadkości, że młodzież po VI klasie szkoły powszechnej drogą egzaminu dostawała się do III, a nawet IV klasy gimnazjum; niema więc najmniejszej obawy, aby i w przyszłości przejście to było w jakikolwiek sposób utrudnione. Przeciwnie, — gdy bowiem weźmie się pod uwagę, że »podstawą organizacyjną i programową ustroju szkolnictwa« (art. 2) będzie szkoła powszechna, że właśnie na jej programie będzie się opierał program gimnazjum, to nie ulega chyba najmniejszej wątpliwości, że przejście ze szkoły powszechnej do średniej będzie łatwiejsze, aniżeli było dotychczas. ✪ --- Dalszym nieodzownym warunkiem realizacji zadań szkoły średniej jest jej wewnętrzna organizacja. Nowa ustawa wprowadza podział szkoły średniej na 4-letnie gimnazjum i dwuletnie liceum. O takim podziale zadecydowały przedewszystkiem względy psychologiczno-pedagogiczne i społeczne. --- ✪ --- Zgodnie z przyjętą zasadą dostosowania całej konstrukcji szkolnictwa do pewnych faz rozwoju psychicznego młodzieży (np. szkoła powszechna do fazy późnego dziecięctwa), szkołę średnią związano z okresem pokwitania i okresem młodzieńczym. Pierwszy z nich obejmuje mniej więcej czas od 12 — 13 do 16 — 17 roku życia; jest to w pierwszych latach okres »burzy i naporu«, wewnętrznych zmagań się, buntu przeciw otoczeniu, wewnętrznej i zewnętrznej słabości. Zmiany, jakie wówczas zachodzą w konstytucji fizycznej i psychicznej młodzieży, są tak głębokie, że wymagają szczególnej opieki, a w pracy szkolnej specjalnego materjału naukowego i specjalnych metod postępowania. Dopiero pod koniec tego okresu następuje pewne uspokojenie wewnętrzne, a z niem rozpoczyna się coraz wyraźniejsze krystalizowanie zapatrywań, zainteresowań, zdolności, dążeń. Do tego niezwykle charakterystycznego okresu w życiu każdego człowieka dostosowano niższą część szkoły średniej, której czas kończenia zbiega się z momentem, w którym człowiek przeciętny może coś powiedzieć o swoich zamiłowaniach i wybierać drogę dalszego kształcenia się, czy też wogóle dalszego życia swojego. --- ✪ --- W obecnem ośmioklasowem gimnazjum decyzja ta następowała najpóźniej w 13 — 14 roku życia, t. j. w klasie IV, gdy — przeciętnie rzecz biorąc — młodzież nie mogła decydować o wyborze przyszłej drogi życia, nie orjentowała się w swoich zainteresowaniach, niewiele również można było powiedzieć o jej zdolnościach. Dlatego też wybór drogi był zupełnie

przypadkowy: wybierano tę szkołę, która była w danej miejscowości, nie licząc się nieraz z tem, czy kierunek jej odpowiadał zdolnościom i zainteresowaniom jednostki, czy też nie. Na skutki tego niewłaściwego wyboru nie trzeba było długo czekać; znaczny procent młodzieży po ukończeniu klasy szóstej opuszczał szkołę, nie mając nadziei na jej ukończenie; młodzież ta szukała najczęściej jakiejkolwiek pracy zarobkowej, chociaż ukończenie 6 klas do żadnego zawodu jej nie przygotowało, — albo też przechodziła do szkół zawodowych. Gdy zaś pozostała w gimnazjum i szczęśliwym trafem zdała później maturę, sytuacji to bynajmniej nie poprawiało; przeszedłszy do wyższego zakładu naukowego, nie mogła sobie dać rady, nie mając ani zdolności, ani zainteresowań, ani przygotowania do obranego kierunku nauki. Dość przejrzeć statystyki wyższych zakładów naukowych, aby przekonać się, jak wielka ilość młodzieży zupełnie ich nie kończy, chociaż pierwsze lata studjów wyższych liczą zawsze bardzo wielu słuchaczy. --- ✪ --- Szkoła dawna niewiele troszczyła się o tę młodzież, która nie mogła utrzymać się na poziomie jej wymagań naukowych; natomiast szkoła nowa, oparta o podstawy socjologiczne i badania psychologiczne, obojętności dawnych czasów przeciwstawia troskę o wszystkich uczniów bez wyjątku i stara się, aby wszyscy odnaleźli właściwą dla siebie drogę życia, zgodną z ich przyrodzonemi zdolnościami i zamiłowaniami. ✪ --- Stało się więc koniecznością stworzenie takiego ustroju szkoły średniej, któryby po paru latach dawał możność rozpoznania uzdolnień młodzieży i kierowania jej na właściwą drogę dalszego kształcenia się. Tylko tak zorganizowana szkoła może zabezpieczyć młodzież przed bezcelowem marnowaniem jej energji. --- ✪ --- Te bardzo ważne względy natury społecznej wpłynęły na to, że moment decyzji o wyborze kierunku pracy w życiu przesunięto na okres, kiedy zarówno młodzież o sobie, jak również i nauczyciele o jej zdolnościach mogą coś więcej konkretnego powiedzieć. --- ✪ --- Do wydania jednakże takiej opinji potrzebny jest określony czas obserwacyj i odpowiednio skonstruowany program naukowy i wychowawczy. W nowej ustawie przyjęto okres czteroletni, dostatecznie długi do zorjentowania się w materjale uczniowskim. Okres krótszy nie dawałby gwarancyj do osiągnięcia potrzebnych wyników pod względem wychowawczym i dydaktycznym. Natomiast gwarancje te może dać okres czteroletni, o zamkniętym w sobie programie, dostosowanym do fazy rozwoju psychicznego i potrzeb życia. --- ✪ --- W dotych-

 czasowych stosunkach bywało inaczej, uczniowie szkoły średniej, opuszczający jej mury po ukończeniu klasy szóstej, bardzo często — o ile nie wstąpili do szkół zawodowych, — nie wiedzieli, co mają z sobą zrobić; ukończenie klasy VI nie było pod względem programowym zakończeniem jakiejś całości studjów, ale tylko przerwaniem ich w pewnym momencie. --- ✪ --- Chcąc w przyszłości uchronić się przed tem niedostosowaniem szkoły do potrzeb życiowych, należało dążyć do stworzenia takiego programu, któryby był pewną zamkniętą w sobie całością, a równocześnie był nietylko podbudową dalszych studjów, ale także przygotowywał młodzież do życia. Tym wymaganiom ma uczynić zadość nowy program. Skoro młodzież 12—13 letnia, kończąca szkołę powszechną, nie wykazuje jeszcze wyraźnych zdolności i zamiłowań w pewnym określonym kierunku i nie można wówczas dokładnie o niej powiedzieć, do jakiej szkoły iść powinna, wskazaną jest rzeczą, aby dalej kształciła się na podobnej, chociaż szerszej niż dotychczas, podstawie dydaktycznej; albo, mówiąc inaczej, dobrze się stanie, jeżeli program gimnazjów będzie niezróżnicowany, jak niezróżnicowane są jeszcze wyraźnie zdolności i zainteresowania młodzieży. --- ✪ --- Gimnazjum jest więc pod względem programowym jednolite. Jeżeli tak, to nasuwałoby się pytanie, jaki ono ma mieć charakter — humanistyczny, czy matematyczno - przyrodniczy? Zdobycze nowoczesnej techniki, opanowywanie przez nią wszystkich dziedzin życia wskazują, że charakter matematyczno-przyrodniczy, techniczny, byłby najbardziej właściwy. Jednakże zapatrzenie się w wielkość i potęgę maszyny odrywa dzisiaj aż nadto często myśl od samego człowieka, którego pełni władz duchowych potrzeba dzisiaj więcej, niż kiedykolwiek. Ta krótkowzroczność uniemożliwia regulowanie różnych problemów dzisiejszego życia. Odrodzenie może nastąpić na tych drogach, których istotną podstawą jest widzenie i odczuwanie człowieka w człowieku. Społeczeństwo demokratyczne, o jakie przedewszystkiem chodzi w ustawie, musi poprzez bezduszną maszynę zobaczyć człowieka, jego dolę i niedolę, jego radości i cierpienia. Tego nie może dokonać wykształcenie, oparte wyłącznie o matematykę, przyrodę, i technikę, natomiast może to osiągnąć kształcenie i wychowywanie, oparte o podstawy humanistyczne, które wytwarzają w młodzieży umiejętność i zdolność widzenia i odczuwania człowieka poprzez dzieło literackie, czy fakt historyczny, a tem samem wytwarzają silne poczucie przynależności do społeczeństwa. Bez tych podstaw

nie można dzisiaj pomyśleć nowoczesnego technika, organizatora pracy ludzi i maszyn, — chociaż nie ulega również wątpliwości, że pewne wykształcenie matematyczno - przyrodnicze i techniczne potrzebne jest każdemu przyszłemu humaniście. Dlatego właśnie nowy program gimnazjum — bez zaniedbywania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i potrzeb życiowych — kładzie przedewszystkiem duży nacisk na tę grupę przedmiotów, która przez pogłębianie walorów psychicznych człowieka przygotowuje do życia społecznego, a więc na przedmioty humanistyczne. Wśród nich zaś nauka przedmiotów ojczystych i nauka języka łacińskiego odgrywa bardzo ważną rolę. --- ✪ -- Dużo dziś mówi się o jednolitości szkolnictwa, a zapomina się bardzo często o tem, że jego podstawą jest przedewszystkiem jednolitość kulturalna. Pod tym względem stosunki w Polsce przedstawiają się w różnych dziedzinach bardzo różnorodnie: tak np. w świecie nauczycielskim jednym z powodów dużego rozdziału pomiędzy nauczycielstwem szkół powszechnych i średnich są daleko nieraz idące różnice w przygotowaniu humanistycznem jednych i drugich. W innych dziedzinach życia dzieje się podobnie. Nowa ustawa dąży do wyrównania tego przedziału, do stworzenia pewnego wspólnego podkładu, skarbnicy, pewnej wspólnej własności, do stworzenia jednolitości kulturalnej ogółu przyszłych kierowników i organizatorów nowego życia. Tę jednolitość może dać pewien wspólny zasób pojęć kulturalnych, wyniesiony ze wspólnego podłoża humanistycznego. Takiemi właśnie drogami idzie współczesna Europa; dość tutaj wspomnieć coraz silniejszy wzrost humanizmu we Francji dzisiejszej, potęgujący i tak już duże nasilenie humanistyczne w tym kraju, dość wspomnieć »Reformę wychowania« Gentilego we Włoszech, czy wreszcie Niemcy, gdzie humanistyczne pochylenie szkół zyskuje coraz więcej zwolenników. --- ✪ --- Jeżeli więc nasza szkoła średnia ma spełnić swoje zadanie i rozwijać w młodzieży — jak już wyżej podano — »wielostronną kulturę«, a więc na szerszej podstawie, nauczanie i wychowanie młodzieży musi się oprzeć o wielowiekowy dorobek kulturalny przeszłości naszej, musi doprowadzić do zrozumienia pierwiastków ogólnoludzkich, tkwiących w kulturze polskiej. Jednakże wszystko to, co jest wspólne różnym narodom we współczesnej kulturze, tkwi korzeniami swojemi w antyku, z którym w sposób nierozerwalny związana jest nasza kultura. Nowa szkoła więzów tych zrywać nie może; uznając wartość wychowawczą i kształcącą antyku, ustawa w zasadzie wprowadza do wszystkich

gimnazjów naukę języka łacińskiego. Gdy zaś weźmie się pod uwagę, że jednym z celów nauczania tego przedmiotu w szkole jest wydobywanie pierwiastków genetycznie niepolskich, ale przyswojonych do tego stopnia naszej kulturze, że stały się polskiemi, nie będzie chyba przesadą, że przez wprowadzenie do programu gimnazjów nauki języka łacińskiego stwarza się w nauczaniu i wychowaniu szerszą podstawę kulturalną. Za takiem postawieniem sprawy przemawiały jeszcze inne względy: studjum języków starożytnych — to m. i. praca nad wyrobieniem językowem młodzieży. Wyrobienie to potrzebne jest bez wyjątku wszystkim, którzy mają organizować życie społeczno-kulturalne. Przenikanie poprzez wysłowienie do myśli człowieka z przed 2000 lat, człowieka, który myślał innemi kategorjami, aniżeli dzisiejszy Europejczyk, wynajdywanie, może nawet mozolne, polskich odpowiedników zarówno pojęciowych, jak i uczuciowych, przyczynia się w wysokim stopniu do wzbogacenia i wysubtelnienia własnego wysłowienia i myślenia. Nie obojętną rzeczą jest tutaj również sama metoda pracy filologicznej, która m. i. wyrabia w wychowanku poczucie odpowiedzialności za słowa w stosunku do myśli swojej i cudzej, a przez to uodpornia go przed pięknie nieraz brzmiącemi, a nic nie znaczącemi frazesami lub hasłami. ---✪--- Z powyższych względów gimnazjum jest jednolite i ma w swoim programie naukę języka łacińskiego. Tworzenie zatem przyszłej elity umysłowej znajduje w nowej ustawie jednolite podstawy humanistyczne. ✪--- Są jednakże od tej zasady wyjątki. Licząc się z faktem, że istnieją jednostki, które bardzo wcześnie okazują zdolności praktyczne, należało i w tej dziedzinie dać pewne wytyczne. Potrzeby te uwzględnia nowa ustawa w ten mianowicie sposób, że Minister może tworzyć gimnazja bez łaciny; będą one powstawały tam, gdzie już istnieje gimnazjum z łaciną. Gimnazjum bez łaciny będzie miało tę samą podstawę dydaktyczną, co i gimnazjum z łaciną — z tym tylko dodatkiem, że czas, przeznaczony na ten przedmiot, będzie się zużytkowywało na inne przedmioty. W takiem ujęciu rzeczy gimnazjum z łaciną i bez łaciny może istnieć pod wspólnym dachem, a nawet i pod wspólnem kierownictwem. Obie te szkoły nie mogą zrywać kontaktu z życiem; programy ich kładą duży nacisk na praktyczne zastosowanie nauki do zjawisk codziennych. ---✪--- Po ukończeniu czteroletniego kursu nauk w gimnazjum następuje selekcja młodzieży w zależności od zainteresowań, zamiłowań i zdolności, wskutek czego do liceum ogólnokształcącego przejdzie młodzież w mniejszej liczbie,

niż to było dotychczas, zwłaszcza, że i przejście do szkoły zawodowej stopnia licealnego będzie teraz drogą naturalną, programowo i organizacyjnie ustaloną. --- ✪ --- Jak gimnazjum z okresem pokwitania, tak liceum związane jest z adolescencją, czyli okresem młodzieńczym; w tym czasie stopniowo utrwalają się zapatrywania, rozwijają się zamiłowania, powoli kształtuje się człowiek dojrzały. Okres ten wymaga zupełnie innego niż poprzedni materjału nauczania, odmiennych środków postępowania i odmiennych metod. Ze względu na możliwości psychiczne młodzieży liceum ogólnokształcące ma właściwą sobie rolę do spełnienia; nauka w niem ma być prowadzona z myślą o wyższych zakładach naukowych. Dotychczasowa praktyka wykazała, że młodzież, kończąca szkołę średnią, bardzo często traciła nieproduktywnie rok lub nawet dwa lata, zanim przywykła do sposobu pracy na wyższych uczelniach. Wskutek takiego stanu rzeczy czas pobytu jej w wyższych zakładach przedłużał się bez potrzeby. Było to szkodliwe dla życia społeczno-kulturalnego tracenie czasu. Szkoła nie przygotowywała do studjów wyższych. Tę bardzo ważną lukę ma wypełnić liceum. Aby spełnić to zadanie, czas nauki w niem powinien być dostatecznie długi. Stosowany gdzie niegdzie zagranicą okres jednoroczny jest w naszych warunkach zbyt krótki do wypełnienia zadań liceum, natomiast stosowany również zagranicą okres trzyletni przedłużyłby studja o jeden rok, co — jak już wyżej wspomniano — nie jest pożądane ze względów gospodarczych. Po dokładnej i głębszej analizie przyjęty u nas okres dwuletni stanowi przeciąg czasu dostatecznie długi do pogłębienia wiedzy w wybranej grupie przedmiotów w takim stopniu, aby na wyższych uczelniach nie napotykać zbyt wielkich trudności. --- ✪ --- Program liceum musi być więc odpowiednio skonstruowany; o ile program gimnazjum ma charakter w całem tego słowa znaczeniu ogólnokształcący, o tyle w liceum — ze względu na wyraźne zainteresowania i uzdolnienia młodzieży — musi być przynajmniej częściowa specjalizacja w różnych kierunkach, czyli zróżnicowanie na wydziały. Podstawą ich będą odpowiednio dobrane grupy przedmiotów. ✪ --- W ten sposób oparcie konstrukcji szkoły średniej na podstawach socjologicznych i psychologicznych umożliwia wypełnienie jej podstawowych zadań — rzeczywistego przygotowania młodzieży »do czynnego udziału w życiu zorganizowanego w ramach państwowych społeczeństwa«. ——— STANISŁAW SEWERYN

ZNACZENIE HUMANIZMU W NOWEJ SZKOLE

✪ --- Naczelną cechą, znamionującą nasze zreformowane gimnazjum, jest jego jednolitość programowa. Jednolitość ta jest wynikiem znanego faktu, iż specjalne zdolności młodzieży nie krystalizują się jeszcze wyraźnie w 13 roku życia, t. j. w wieku rozpoczynania czteroletniego gimnazjum. Dopiero u 16-letniego młodzieńca zarysowuje się indywidualność duchowa, stąd też na stopniu licealnym jest mu dana możność wyboru odpowiedniej drogi. Konieczność takiego wyboru już u progu gimnazjum byłoby niepotrzebnem i często szkodliwem ryzykiem, narażającem chłopca czy dziewczynę nieraz na zwichnięcie całego życia. Doświadczenia z dotychczasowem gimnazjum, gdzie dziesięcioletnie dziecko stawało już na rozstajnych drogach wykształcenia, miały swoją wymowę. --- ✪ --- Na czem polega jednolitość gimnazjum? Sprawę wyjaśnia art. 21 ustawy z 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa, gdzie w ust. 1-szym czytamy: »Gimnazjum jest pod względem programowym w zasadzie jednolite i obejmuje naukę języka łacińskiego. Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego może jednak tworzyć gimnazja bez nauki języka łacińskiego«. Należy tu zaznaczyć odrazu, że gimnazja bez łaciny nie będą miały typu matematyczno-przyrodniczego: brak łaciny nie spowoduje rozszerzenia programu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, dla których będzie tam przeznaczona taka sama ilość godzin, co w gimnazjach z łaciną; spowoduje natomiast wzrost liczby godzin innych przedmiotów humanistycznych. Zreformowane gimnazjum ma więc wyraźny charakter humanistyczny. --- ✪ --- Jakto, — zaniepokoją się niektórzy — w dzisiejszej epoce niesłychanego rozwoju techniki, w czasach, gdy sprawy ekonomiczne decydują o losach państw i narodów, gdy twarda walka o byt zmusza każdego do trzeźwego, realnego ujmowania zagadnień życiowych, mamyż wychowywać pokolenia niepraktycznych pięknoduchów, wykarmionych przeżytkami umarłych stuleci, zamiast strawą duchową XX wieku? Czy w ten sposób zapewnimy młodzieży »jak najlepsze przygotowanie do życia«, co według słów wstępu wymienionej ustawy jest jednym z głównych celów nowego ustroju szkolnictwa? --- ✪ --- Kto tak mówi, nie zdaje sobie sprawy z istoty humanizmu. Nie mamy tu zamiaru

podejmować raz jeszcze apalogji wykształcenia humanistycznego i jego wartości wychowawczych, które już tyle razy były wykazywane. Chodzi nam głównie o unaocznienie, że kierunek humanistyczny pozwoli w możliwie najpełniejszym stopniu na zrealizowanie zadań szkoły średniej ogólnokształcącej, która według art. 19 ustawy z 11 marca 1932 r. ma »dać młodzieży podstawy pełnego rozwoju kulturalnego, przygotować ją do czynnego udziału w życiu zorganizowanego w ramach państwowych społeczeństwa oraz przygotować ją do studjów w szkołach wyższych«. --- ✪ --- Humanizm to nie jałowy paseizm, ani wylęgarnia estetyzujących niedołęgów. Jest on prądem kulturalnym, ziszczającym harmonijny rozwój wszystkich władz duchowych człowieka. *Prawdziwego humanisty nie cechuje ani przerost wrażliwości estetycznej i wyobraźni na niekorzyść chłodnego rozsądku, ani zmechanizowanie intelektu przy niedorozwoju emocjonalnych funkcyj duchowych.* Humanizm istotny, zgodnie ze swą etymologją, to wykwit najpełniejszego człowieczeństwa. Jeżeli więc szkoła ma wychowywać możliwie najdoskonalszego człowieka i obywatela, to wykształcenie humanistyczne jest najwłaściwszym do tego celu środkiem. Chodzi bowiem na stopniu gimnazjalnym nie o początki specjalizacji (jak to ma być w liceum), lecz o danie młodzieży ogólnej kultury umysłowej, na której podstawie wypadnie oprzeć później wykształcenie specjalne. Taką ogólną kulturę zapewnić może jedynie dobre wykształcenie humanistyczne. --- ✪ --- Powiedzieliśmy, że odznacza się ono zdolnością *harmonijnego rozwijania wszystkich, emocjonalnych i spekulatywnych, władz duchowych.* Czyni to przez pogłębianie psychiki. Dobywa i rozwija tkwiące głębiej w człowieku wartości i zdolności przez stapianie z psychiką jednostki doświadczeń psychicznych, objawianych w ciągu dziejów w życiu społecznem i w dziełach twórców. Tę treść o niezmiernie rozległej skali poznaje się przedewszystkiem przez narzędzie do tej treści w subtelny i niezmiernie zróżniczkowany sposób dostosowane — przez język. Wykształcenie humanistyczne daje wraz z treścią te narzędzia, przez które czyni władze duchowe zdolnemi do wszestronnego, pełniejszego ogarniania zagadnień życia indywidualnego i zbiorowego w *każdej dziedzinie.* ✪ --- Człowiek wykształcony humanistycznie, nawet jeżeli jest z zawodu inżynierem, unika niebezpieczeństwa, że będzie tylko

 »technicznie wykształconym starszym rzemieślnikiem«. Taki zarzut niedawno podniesiony w naszej prasie codziennej, a pochodzący właśnie z kół wcale nie humanistycznych, lecz inżynierskich w związku z coraz szerszym zakresem społecznych zadań tego zawodu — powtarza się również zagranicą. Objawem tego jest np. fakt, że w projekcie reformy niemieckich politechnik A. Hertwig (Akademie des Bauwesens — Die Hochschulreform, Berlin 1930, str. 12 i 13), żąda dla tych uczelni wykładów z dziedziny filozofji, historji i sztuki. Uważa bowiem, że bez tych humanistycznych dyscyplin wykształcenie inżynierów jest niepełne i jednostronne. --- ✪ --- Wszechstronny rozwój władz duchowych, osiągany dzięki wykształceniu humanistycznemu w różnorodnych jego dziedzinach, ma znaczenie nietylko dla jednostki ludzkiej samej w sobie, nietylko dla odludka-intelektualisty, zamkniętego w czterech ścianach swojej pracowni. Wykształcenie to jest dźwignią wydajnej i owocnej pracy człowieka jako jednostki społecznej. Kto bowiem nie rozwija w sobie czynnika emocjonalnego i narzędzi, którymi on się wyraża, ten nie wydobędzie z siebie najważniejszych sił stałego kontaktu twórczego z ludźmi. --- ✪ --- Wartości kształcące humanizmu uznają zresztą nie tylko humaniści, lecz wszyscy ludzie o szerszym widnokręgu myślowym, którego nie zacieśniają do granic własnej specjalności. Wymownym przykładem niech tu będzie prof. Kazimierz Bartel, którego zainteresowania zawodowe są biegunowo odmienne od humanizmu. Mimo to wyrzekł on, jako kierownik Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w komisji budżetowej Sejmu dnia 26 listopada 1926 r. słowa następujące: »Chcę dalej podkreślić, że mam głęboki sentyment dla wykształcenia humanistycznego. Sam humanistą nie jestem, ale w mojej dość dziwacznej karjerze życiowej, kiedy zdecydowałem się wejść na drogę naukową, musiałem uzupełniać swoje wykształcenie i wtedy stało mi się jasne, że dla człowieka, który wybiera karjerę naukową, studjum humanistyczne jest koniecznością i że dla człowieka nowoczesnego... posiadanie łaciny, której ja się uczyłem już jako dorosły, jest nieodzowne«. --- ✪ --- Coraz więcej uświadamiamy sobie fakt, że rozdział na wykształcenie humanistyczne, przyrodnicze, czy techniczne bez silnej jednolitej podbudowy o nowocześnie rozumianym charakterze humanistycznym był niesłuszny, szkodliwy i niebezpieczny. --- ✪ --- Z tych powodów postanawia nowa ustawa ustrojowa, że nie tylko liceum ogólnokształcące, ale również szkoły

zawodowe stopnia licealnego oraz licea pedagogiczne i dla wychowawczyń przedszkoli jako podbudowę mają gimnazjum o charakterze humanistycznym. --- ✪ --- Czynnikiem podstawowym wykształcenia humanistycznego w nowem gimnazjum ma być nauka łaciny. Jej racją bytu jest nietylko wykazanie związków między kulturą rzymską a naszą i nie tylko budzenie smaku estetycznego młodzieży przy pomocy lektury arcydzieł pisarzy rzymskich, ale również rozwijanie zdolności intelektualistyczno-spekulatywnych: łacina żelazną konsekwencją swej gramatyki i stylu uwidocznia najlepiej ścisłe — choć często ukryte — prawa logiczne, które rządzą językiem oraz rozumną podstawę, na której się opiera k a ż d e zjawisko językowe, a dobrze przeprowadzona interpretacja tekstu i jego przykład wydobywa najaw dokładną wartość słowa i ściśle określony stosunek tego słowa do myśli: »Chaque leçon de latin est une leçon de logique« — powiedział słusznie Fouillée. --- ✪ --- Nie rozumieją celowości tej nauki umysły prostotliwe, które pożyteczność mierzą b e z p o ś r e d n i e m zastosowaniem. Nie mogę się tu powstrzymać od zacytowania doskonałego przykładu, użytego przez prof. Tadeusza Zielińskiego w książce p. t. »Świat antyczny a my«. Oto człowiek niecywilizowany, rozumiejąc użyteczność gotowego ubrania, nie rozumie użyteczności maszyny do szycia. Można mu ostatecznie wytłumaczyć, że przy jej pomocy sporządza się ubranie. Ale człowiek ten, zaszedłszy do fabryki, nie pojmie nigdy celowości skomplikowanych urządzeń, potrzebnych do wyrobu maszyn do szycia. Otóż w naszym wypadku maszyną do szycia jest umysł, wykonywający pracę bezpośrednio dla społeczeństwa pożyteczną. Ale i umysł musi się wprzód kształcić, by mógł pożytecznie pracować, a szczególnie ważnem indywidualnie i społecznie jest rozwijanie zdolności nadawania myśli odpowiedniej formy. --- ✪ --- Poza temi celami kształcenia formalnego, były i inne głęboko sięgające powody, dla których łacina stała się integralną częścią jednolitego programu gimnazjalnego. Minister Janusz Jędrzejewicz w artykule, zamieszczonym w »Tygodniku Illustrowanym« z 6 lutego 1932 r., pisze w tej sprawie: »Cała kultura naszego narodu zbudowana została w ciągu tysiąclecia trwania naszej historji na podstawie kultury świata starożytnego, przekazanego nam przez Rzym starożytny. Nie sądzę, aby ta rzecz nie była jeszcze i dziś sprawą niezmiernie istotną, nie sądzę, aby człowiek, nie orjentujący się choćby ogólnie

 w istocie kultury klasycznej, mógł pretendować do poziomu istotnej kultury europejskiej. Pewne wżycie się w cywilizację klasyczną, wczytanie się w należycie wybrane teksty autorów, od których cała nasza europejska literatura bierze swój początek, zrozumienie ducha i piękna starożytnego Rzymu, a pośrednio wchłoniętej przez Rzym kultury greckiej, uważam za niezmiernie ważny składnik kultury współczesnej, który niczem innem zastąpić się nie da«.

✪ --- Ta widoczna dla każdego wykształconego człowieka obecność dorobku starożytnego w cywilizacji dzisiejszej świadczy, że klasycyzm to nie martwy przeżytek dawno minionych wieków, lecz żywy i potężny współczynnik nowoczesności, znajdujący swoisty wyraz w każdej epoce zachodniej cywilizacji. Z tego jednak faktu wynikają logiczne konsekwencje, dotyczące naszego stosunku do antyku. Skoro bowiem nie chodzi tu o cofanie się wstecz, lecz o branie pod uwagę istotnych elementów dzisiejszej kultury, to w takim razie klasyczne studja nie mogą polegać na bezdusznem naśladowaniu dawnych form kulturalnych, lecz muszą być prowadzone pod kątem dzisiejszej epoki i dzisiejszego człowieka. Wielki znawca i entuzjasta starożytności, prof. Tadeusz Zieliński, stwierdza w swej książce »Świat antyczny a my«, że kultura grecko-rzymska powinna być nie normą, lecz nasieniem i siłą żywiącą kultury współczesnej«. Jeśli dąb głęboko zapuszcza korzenie w rolę, to nie przeto, aby zamierzał z powrotem wrastać w ziemię, ale dlatego, że w roli tej czerpie siłę, która daje mu możność dźwigania się w górę ku niebiosom, przerastając wszelkie, żyjące tylko powierzchnią krze i trawy« (str. 95). Tak pojęte studja klasyczne zapewniają wychowanie prawdziwie nowoczesne.

✪ --- Zważmy przytem, że nietylko pedagogika uwzględnia obecność nasienia antycznego w kulturze dzisiejszej. Wpływy grecko-rzymskie przejawiają się w epoce współczesnej, jak w ubiegłych, w dziedzinie artystycznej, a przedewszystkiem w literaturze, przyczem u prawdziwie wielkich twórców nie powodują one mechanicznego naśladowania wzorów starożytnych: natchnienie, zapłodnione genjuszem antycznym, rodzi dzieła, noszące stygmat indywidualności autora i jego epoki. Taka była geneza rzeźb renesansowych Michała Anioła, tak też u Wyspiańskiego »Skamander połyska, wiślaną świetląc się falą«, a w greckich czarach dzisiejsze pieni się wino. Jednym bowiem z momentów, powodujących nieśmiertelność i trwałą aktualność antyku, jest fakt, że każda epoka

może się doń zbliżyć, przebijać się w nim i żywemi sokami stale go odmładzać... --- ✪ --- Nadanie polskiemu gimnazjum charakteru humanistycznego nie jest oderwanym eksperymentem polskim, ale pozostaje w ścisłym związku z prądami istniejącemi na Zachodzie. We Francji reforma Bérarda z 3 maja 1923 r., reorganizująca francuskie szkolnictwo średnie w sensie wybitnie klasycystycznym, była rezultatem skonstatowania zjawiska silnego obniżenia się poziomu umysłowego absolwentów wydziału matematyczno-przyrodniczego, który był w ówczesnem gimnazjum francuskiem szczególnie uprzywilejowany. A chociaż system Bérarda nie potrwał długo, to niektóre jego zasady odziedziczył ustrój obecny, zainicjowany dekretami z 13 maja 1925 r. i z 8 sierpnia 1926 r. Zasadniczą jego cechą jest jednolitość szkoły średniej, opierająca się — jak w nowem gimnazjum polskiem — na programie humanistycznym. Jakkolwiek bowiem w 6-letnich liceach i kolegjach francuskich istnieje podział na humanistyczną sekcję A z łaciną, która począwszy od klasy 4-tej (3-ci rok nauki) wydziela ze siebie klasyczną sekcję z łaciną i greką, oraz na neohumanistyczną sekcję B (języki nowożytne), to jednak zakres nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych jest w obu sekcjach zupełnie identyczny, bynajmniej nie większy w sekcji B, niż w sekcji A. Innemi słowy, francuska szkoła średnia jest czysto humanistyczna. Jakże daleko jesteśmy od stanu z przed reformy Bérarda... --- ✪ --- Wielki reorganizator szkolnictwa włoskiego, Giovanni Gentile, wypowiada się kategorycznie w swej »Reformie wychowania« (przekład M. Steckiej, Książnica-Atlas, 1932) za wychowaniem i wykształceniem idealistycznem, nie zaś realistycznem. Utożsamiając zaś kierunek idealistyczny z humanistycznym (str. 194), widzi w nim najlepszą drogę do ideału pełnego człowieczeństwa. »Reforma, jakiej nasza nowa świadomość żąda w zakresie wychowania, odpowiada odwiecznemu, a zawsze nowemu pragnieniu, które kazało starożytnemu filozofowi szukać z latarnią w ręku człowieka«. --- ✪ --- Jeszcze charakterystyczniejszego przykładu dostarcza Norwegja, która w roku 1896 radykalnem cięciem zniosła oba języki klasyczne w swych gimnazjach, aby się rychło przekonać, że bez znajomości łaciny nie są produktywne studja n a ż a d n y m w y d z i a l e uniwersytetu. To też w latach 1917 — 1919 przywrócono w tym kraju nietylko język łaciński, ale również grecki, jako przedmioty obowiązkowe w gimnazjach... --- ✪ --- Na zakończenie, ażeby ująć

 w krótkich słowach uzasadnienie humanistycznego charakteru naszego gimnazjum, powtórzymy: Wykształcenie humanistyczne, którego wartość wychowawcza została uznana w Polsce zgodnie z opinją całego kulturalnego Zachodu, zapewnia niezbędną równowagę wszystkich — emocjonalnych i intelektualistyczno-spekulatywnych — władz duchowych, kształtuje umysły do studjów specjalnych we wszystkich dziedzinach i przygotowuje młodzież najlepiej do udziału w życiu społecznem; nauka łaciny jest jednym z jego podstawowych czynników ze względu na swe wartości kształcące i pogłębiające studjum innych przedmiotów humanistycznych oraz ze względu na łaciński charakter naszej kultury. —— wk.

PROJEKT USTROJU SZKOLNICTWA HANDLOWEGO

TERENY PRACY HANDLOWCÓW

✪ --- Odpowiedzi na pytanie, kogo ma wykształcić szkoła handlowa, może dać jedynie analiza terenu działalności zawodowej tych pracowników, których zwykliśmy potocznie określać ogólnem mianem handlowców. Ten niezwykle obszerny termin zawiera w sobie najróżnorodniejsze pojęcia i używany jest, zależnie od potrzeby, bądź dla określenia właściwych funkcyj handlowych, czyli kupieckich, bądź też obejmuje również szerokie rzesze pracowników, pełniących najróżnorodniejsze funkcje gospodarcze o charakterze biurowym, administracyjnym. W tem też najszerszem znaczeniu jest on tutaj używany; stąd teren pracy handlowej jest bardzo rozległy, obejmując wszelkiego rodzaju przedsiębiorstwa kupieckie, bankowe, ubezpieczeniowe, przewozowe, składowe, wydawnicze, organizację handlową i administracyjną przemysłu, rachunkowość rolną, samorząd gospodarczy i terytorjalny, administrację gospodarczą, państwową i t. d. Dziedziny zatem, dla których pracowników winna przygotowywać szkoła handlowa, są liczne i różnorodne, możliwości zaś zatrudnienia znacznie większe, niż w jakimkolwiek innym zawodzie.
✪ --- Handel w ścisłem tego słowa znaczeniu jest tylko jedną z dziedzin, w której pracują handlowcy, przyczem jednak pod względem

ilości zatrudnionych pracowników jest dziedziną najpoważniejszą. Nie posiadając dokładnej statystyki, można tylko w pewnem przybliżeniu ustalić, że ilość pracowników handlowych przekracza jeden miljon, w czem handel towarowy daje zatrudnienie około 700.000 osób. Maksymum zatrudnienia w handlu wykazuje handel detaliczny, a przedewszystkiem średnie i małe przedsiębiorstwa, których mieliśmy w 1930 r. 426.000 z obrotem rocznym 11,2 miljarda złotych. ✪ --- Pod tym względem stosunki w Polsce przedstawiają się analogicznie, jak w innych państwach. W Niemczech na 1.300.000 przedsiębiorstw handlowych handel detaliczny reprezentowany jest przez 978.000 przedsiębiorstw z 2,3 milj. pracowników; w Stanach Zjednoczonych na 4,2 milj. osób, zajmujących stanowiska handlowe, kupcy detaliści i sprzedawcy stanowili 2,6 miljonów osób. --- ✪ --- Na pierwszy plan zatem dla szkolnictwa handlowego, jako teren zatrudnienia absolwentów, wysuwa się handel towarowy i to przedewszystkiem handel detaliczny. Nietylko jednak możliwości zatrudnienia są poważne. Ważniejsze znaczenie ma tu zagadnienie rozwoju handlu polskiego we wszystkich jego formach, dźwignięcie na wyższy poziom kupiectwa polskiego, aby mogło sprostać wielkim i trudnym zadaniom, jakie stawia przedsiębiorstwom współczesne życie gospodarcze. Rozwój ten zależny jest od różnorodnych czynników, decydującym jest jednak przygotowany do pełnienia swych czynności — pracownik kupiecki. Usprawnienie aparatu gospodarczego i rozwój ekonomiczny kraju zależy przedewszystkiem od ludzi, pracujących na polu gospodarczem. Szkoły handlowe mają zatem pierwszorzędne zadanie do spełnienia, dając pracownikom, idącym do handlu, możliwie najlepsze przygotowanie teoretyczne i praktyczne. Zagadnienie właściwego kształcenia pracowników handlowych zasługuje na specjalną uwagę, tem bardziej, że światowe potęgi handlowe, jak Anglja, Niemcy, Francja, widzą we właściwem rozwiązaniu kształcenia handlowego jeden z podstawowych środków rozwoju gospodarczego. Specjalna Komisja Oświaty Handlowej, powołana w Anglji w 1928 r., w sprawozdaniu swem, złożonem Ministrowi Oświaty, stwierdza, że zasadniczem niedomaganiem w angielskiem gospodarstwie narodowem jest niezrozumienie znaczenia zatrudnienia równie dobrze przygotowanego personelu w handlu, jak w przemyśle, i że przyszły rozwój handlowy Anglji zależy w dużym stopniu od należytego przygotowania handlowego, teoretycznego i praktycznego, pracowników wszelkiego typu i stopni, zatrudnionych

 w handlu, ściślej mówiąc, przy kupnie i sprzedaży. --- ✪ --- Zagadnienie przygotowania kupca jest u nas szczególnie trudne, gdyż dotychczas zawód kupiecki, na skutek wiekowych tradycyj, traktowany jest niechętnie przez społeczeństwo i te właśnie przesądy w dużej mierze są powodem niskiego stanu kupiectwa pod względem przygotowania zawodowego. Przesądy te powoli zanikają, niemniej ogólną tendencją pozostaje nadal dążenie do pracy zarobkowej w biurach, w administracji, nie zaś w dziedzinie czynnej pracy kupieckiej. --- ✪ --- Jest przeto rzeczą pierwszorzędnego znaczenia z punktu widzenia ogólnogospodarczego podjęcie właściwego kształcenia kupców; kształcenie to przez obecnie istniejące szkoły nie jest realizowane.

TYPY PRACOWNIKÓW HANDLOWYCH

✪ --- Analiza terenu pracy i wniosek z niej wynikający o wadze i konieczności podniesienia przygotowania kupieckiego młodzieży dla budowy ustroju szkół handlowych nie wystarcza. Należy wniknąć w czynności pracowników handlowych, potrzebne im wiadomości i sprawności, ich cechy psychofizyczne i, z tej podstawy wychodząc, wyprowadzić wnioski co do ich kształcenia; ważne jest przytem ustalenie typów pracowników, gdyż różnorodność terenów zatrudnienia i pełnionych czynności może prowadzić do zagmatwania obrazu i wyciągnięcia fałszywych wniosków. --- ✪ --- Analizę pracy przeprowadziło Ministerstwo W. R. i O. P., opierając się przedewszystkiem na bezpośredniej obserwacji i badaniach w różnorodnych przedsiębiorstwach gospodarczych. Uzyskane materjały drogą ankiet zostały następnie usystematyzowane oraz uzupełnione przy pomocy badań naukowych zawodów handlowych, przyczem wykorzystano opracowania istniejące w Stanach Zjednoczonych i Niemczech. Analiza obejmuje następujące typy pracowników: sprzedawca (subjekt, akwizytor, agent, przedstawiciel), zakupujący, pracownik reklamowy, badacz konjunktur, korespondent, księgowy, kalkulator, ekspedytor, magazynier, inkasent, kasjer, daktylo- i stenografista. Poza temi typowemi funkcjami istnieje szereg stanowisk biurowych i administracyjnych mało skomplikowanych; funkcje pracowników, zajmujących te stanowiska, składają się z elementów czynności pracowników typowych. Zajęcia te analiza pomija, wychodząc z założenia, że przygotowanie szkolne w zakresie funkcyj typowych wystarcza w zupełności, by po pewnym okresie praktyki wykazać sprawność w wykonywaniu różnorodnych funkcyj pochodnych. --- ✪ --- Nie mamy mo-

żliwości w ramach artykułu przedstawić szczegółowo analizy poszczególnych typów pracowników handlowych. Poprzestaniemy na stwierdzeniu, że w różnych jednostkach gospodarczych występują w różnorodnych kombinacjach czynności bądź wszystkich, bądź niektórych wymienionych wyżej typów pracowników handlowych i że czynności te można zgrupować w dwie wielkie kategorje: czynności handlowe, związane z obrotem towarowym (kupno, sprzedaż), mające charakter kupiecki, oraz czynności handlowe, wchodzące w zakres administracji, organizacji biura i rachunkowości, potocznie zwane czynnościami biurowemi. --- ✪ --- Pracownicy o charakterze kupieckim, trudniący się kupnem i sprzedażą towarów, potrzebują przedewszystkiem wiadomości z dziedziny towaroznawstwa, organizacji przedsiębiorstwa kupieckiego, ze szczególnem uwzględnieniem organizacji sklepu, sztuki sprzedaży i kupna, nowoczesnych metod handlu, techniki zjednywania klienta i badania rynku, psychologji odbiorcy, geografji handlowej oraz prawa handlowego, dotyczącego obrotu towarowego. Charakter pomocniczy posiadają dla nich wiadomości z dziedziny rachunkowości, administracji przedsiębiorstw oraz opanowanie sprawności biurowych. Pracownicy handlowo-administracyjni (biuraliści) winni znać przedewszystkiem zasady administracji i organizacji przedsiębiorstw różnego rodzaju ze szczególnem uwzględnieniem organizacji biura, korespondencję, księgowość, kalkulację, metody kontroli, umiejętności i sprawności biurowe, jak stenografja, pisanie na maszynach, obsługa maszyn biurowych oraz zasadnicze wiadomości z zakresu handlu towarowego i pieniężnego oraz techniki pracy różnych jednostek gospodarczych. Charakter pomocniczy ogólny mają dla nich inne wiadomości, np. z dziedziny geografji gospodarczej i t. p., na plan zaś dalszy schodzi towaroznawstwo, należące do przedmiotów podstawowych w kształceniu kupca. --- ✪ --- Nietylko jednak wiadomości pracowników, należących do tych dwóch grup, są różne. Nader charakterystyczne są różnice zachodzące w cechach psychicznych. U jednych i drugich jako najważniejsze wyodrębniają się inne cechy: pracownicy kupieccy (sprzedawcy, zakupujący) winni odznaczać się przedewszystkiem zmysłem kupieckim, rzutkością, energją, inicjatywą, spostrzegawczością, łatwością wypowiadania się, szybkością decyzji, podzielnością uwagi, natomiast pracownik administracyjny winien odznaczać się przedewszystkiem starannością, spokojem, równowagą, systematycznością, koncentracją i długotrwałem napięciem uwagi, logicznym

i liczbowym sposobem myślenia. --- ✪ --- Mamy zatem, jak wykazuje analiza, do czynienia z dwiema grupami pracowników handlowych, pełniących różne czynności, potrzebujących różnych i różnorodnych wiadomości, wreszcie odznaczających się różnemi cechami psychicznemi. Specjalne znaczenie dla nas posiada typ pierwszy — kupiecki, którego tak silny brak odczuwamy nietylko w Polsce; odczuwają go, jak już powiedzieliśmy, największe potęgi handlowe świata, a to w związku z zaostrzającą się coraz bardziej walką gospodarczą narodów o rynki zbytu dla swych produktów. Umiejętność sprzedaży urosła wręcz do jednej z najważniejszych sprawności narodowych. Słusznie też twierdzi obecny angielski minister handlu, że bogatym jest nie ten naród, który zgromadził góry złota, lecz ten, który ma ruchliwy i umiejętny handel. --- ✪ --- Powstaje więc pytanie, jakiemi drogami pójść, aby przez szkolnictwo zawodowe otrzymać najlepszy typ pracownika handlowego, zarówno dla czynnego życia kupieckiego, jak dla pracy administracyjnej. Inaczej mówiąc, czy utrzymać system kształcenia młodzieży w obecnej szkole handlowej, czy zróżniczkować szkolnictwo na dwa typy szkół zgodnie z dwiema typowemi grupami pracowników, czy też wreszcie pójść w kierunku specjalizacji funkcyjnej. --- ✪ --- Projekt Ministerstwa stanął na stanowisku, że najodpowiedniejszem dla warunków Polski będzie wyraźne odróżnienie w szkolnictwie handlowem kształcenia kupieckiego i administracyjno-handlowego, które już, zresztą w stopniu nieznacznem, zarysowało się w Polsce, coraz silniej zaś występuje zagranicą.

PODZIAŁ SZKÓŁ HANDLOWYCH NA DWIE GRUPY

✪ --- Przed powzięciem tej zasadniczej decyzji należało zagadnienie rozważyć z różnych punktów widzenia i poniżej w rzutach ogólnych i ciasnych ramach artykułu postaramy się sprecyzować motywy, które skłoniły do wyboru właśnie tej drogi, mimo że przeciw niej podnoszono różnorodne zarzuty. Aby znaleźć właściwe rozwiązanie, zanalizujemy zagadnienie z punktu widzenia: potrzeb gospodarczych, pracodawcy, ucznia i rodziców, wreszcie nauczyciela. --- ✪ --- Niewątpliwą i niesporną potrzebą gospodarczą i społeczną jest uzupełnienie stanu kupieckiego młodymi pracownikami należycie przygotowanymi do wykonywania swej pracy, do sprostania tym specjalnym i trudnym zagadnieniom, jakie stawia przed kupcem współczesne życie gospodarcze. Handel, jako podstawowe ogniwo, nabiera specjalnego, decydującego znaczenia w rozwoju gospodarczym. W no-

woczesnej organizacji handel szuka odbiorcy i, dostosowując się do jego potrzeb, dyktuje rodzaje produkcji i ceny przemysłowi. Te wszystkie przeobrażenia, o których nawiasowo tu wspominamy, stawiają specjalne wymagania pracownikom kupieckim. Przestaje wystarczać ogólne wykształcenie lub dotychczasowe kształcenie handlowe. Domy towarowe i organizacje kupieckie czynią wysiłki w kierunku kształcenia pracowników we własnym zakresie, tworząc dla zatrudnionych u siebie pracowników kursy i szkoły specjalne; niechętnie posługują się pracownikiem pochodzącym ze szkoły handlowej całodziennej, nietylko dlatego, że absolwent ten ma wyższe wymagania, ale przedewszystkiem dlatego, że zakres wiadomości, jakie daje ta szkoła, nie obejmuje istotnie potrzebnych kupcowi, natomiast zawiera szereg rzeczy mało przydatnych praktycznie w handlu. ✪ --- Zakres wiadomości współczesnego kupca jest ogromnie szeroki; obejmuje różnorodne skomplikowane i trudne dziedziny wiedzy i umiejętności. Młodzież zatem winna być specjalnie przygotowana przez szkołę, jeżeli w swej dalszej pracy zawodowej ma przynieść korzyści gospodarstwu narodowemu. --- ✪ --- Z drugiej strony szybkiemi krokami podąża naprzód rozwój działów pracy administracyjnej w różnorodnych jednostkach gospodarczych. Porównanie organizacji i pracy biurowej z przed kilku lat i obecnie nietylko zagranicą, ale i w Polsce, wykazuje kolosalne różnice. We wszystkich działach pracy dawny »biuralista« zastępowany jest przez siłę fachową o pełnych kwalifikacjach zawodowych, uwzględniających postępy w tej dziedzinie. Wystarczy tu wspomnieć o takich działach, jak kalkulacja, statystyka, księgowość, registratura i t. p. Powszechnie są wymagane coraz większa sprawność w pracy, coraz szersze i głębsze wiadomości. --- ✪ --- Spostrzeżenia powyższe, poczynione ze stanowiska gospodarczego, doprowadzają do wniosku, że, mając na widoku pilne potrzeby podniesienia poziomu przedsiębiorstw gospodarczych, należy dążyć do jak najlepszego przygotowania młodzieży do zawodu kupieckiego i do pracy biurowej. --- ✪ --- Czy wniosek powyższy zgadza się z potrzebami kupca i przemysłowca? Niewątpliwie tak, choć nie zawsze zdają oni sobie jeszcze z tego sprawę. Najlepszym dowodem tutaj jest fakt, że nawet obecnie, w chwili ciężkiego bezrobocia, widzimy stałe zapotrzebowanie na wykwalifikowanych pracowników. Bezrobocie dotyka przedewszystkiem pracowników młodych, a następnie tych, którzy umieją wszystko i nic. ✪ --- Niewątpliwy interes pracodawcy polega na zatrudnieniu fa-

 chowców i specjalizowaniu pracowników w powierzonych im działach pracy. Stosowany dawniej zwyczaj »pracowników uniwersalnych«, w świetle badań naukowej organizacji pracy i w związku z doświadczeniami, zanika, przynajmniej w należycie zorganizowanych przedsiębiorstwach. Młoda siła przechodzi coprawda często w czasie swej pracy początkowej przez kilka działów lub poddziałów przedsiębiorstw większych, jednak wyłącznie w celu ogólnego zaznajomienia się z działalnością przedsiębiorstwa. W normalnych warunkach obserwujemy względnie rzadko przerzucanie się pracowników z jednej specjalności zawodowej do innej. Jeśli to następuje, to bądź w zakresie nader zbliżonej specjalności (np. gałęzi pracy biurowej), bądź też dotyczy specjalnie uzdolnionych jednostek, które w swej pracy zawodowej już po skończeniu szkoły zdobywają odpowiednie podstawy do zmiany zawodu. Fakty, że w sporadycznych wypadkach używa się personelu biurowego przy sprzedaży i zakupie, są niezmiernie rzadkie i nie można ich brać w rachubę tem bardziej, że praca taka zdarza się w wyjątkowych okolicznościach, spowodowanych względami nieprzewidzianemi. Zatem stanowisko pracodawcy, rozumiejącego ściśle swój interes, zmierza do otrzymania pracownika należycie do swej pracy przygotowanego, możliwie najbardziej wykwalifikowanego w pewnych — zazwyczaj ciasnych — ramach pracy. Cel taki nie może, oczywiście, przyświecać szkole zawodowej, która, o ile możności, nie powinna przeprowadzać daleko idącej specjalizacji (np. funkcyjnej); należy jednak, idąc na rękę potrzebom przedsiębiorstw, przygotować młodzież w pewnych, szerszych granicach zawodu, umożliwiając znalezienie pracy i zapewniając jej jednocześnie nabycie w szerokim zakresie specjalnych wiadomości z danej dziedziny. Stąd projekt odrzuca specjalizację funkcyjną, lecz przewiduje osobne kształcenie kupców i pracowników administracyjnych, dopuszczając w ostatniej klasie szkół stopnia gimnazjalnego i licealnego ściślejsze potraktowanie wiedzy, dotyczące jednej z szerokich dziedzin życia gospodarczego. --- ✪ --- Ważne jest zagadnienie, czy szkoła handlowa może należycie przygotować do wyżej omówionych wymagań i potrzeb, kształcąc w sposób jednolity w zakresie ogólnohandlowym. Na to pytanie, jak już wyżej wspomniano, praktyka krajowa i zagraniczna daje odpowiedź odmowną. Zakres materjału, który musiałaby młodzież opanować w dziedzinie kupieckiej, jak administracyjnej, byłby tak olbrzymi, że kształcenie w obu kierunkach musiałoby zawieść. Mamy tu do-

świadczenia szkół polskich, które, pragnąc przejść na kształcenie kupieckie, musiały zrezygnować z dużego materjału naukowego w dziedzinie administracyjnej. Mamy również przykłady zagraniczne (Niemcy, Anglja, Stany Zjednoczone i t. p.), gdzie nie tworzy się szkół ogólnych, lecz stopniowo rozszerza i ulepsza dział szkół kupieckich całodziennych i dokształcających. --- ✪ --- Przyczyna konieczności podziału szkół jest jeszcze inna. Cała organizacja nauczania i wychowania w szkołach kupieckich i w szkołach administracyjnych musi się kształtować odmiennie. Stąd i przygotowanie nauczycieli do pracy w zakresie ciągłego dokształcania się musi się odbywać odrębnemi drogami. Tylko bowiem przy takiem założeniu możliwe jest uzyskanie rzeczywistego rezultatu pracy. --- ✪ --- Możnaby wreszcie, stojąc na stanowisku jednolitego kształcenia handlowego, pójść w kierunku tworzenia wyłącznie szkół o nastawieniu kupieckiem, wychodząc z założenia, że szkoła taka, dążąc do rozwinięcia najbardziej potrzebnych cech — samodzielności, inicjatywy, energji, zmysłu kupieckiego, zapewniając jednocześnie młodzieży zdobycie w pewnym zakresie wiadomości administracyjnych, potrzebnych pracownikom kupieckim, daje im w życiu wielkie szanse do ręki i że absolwent szkoły kupieckiej będzie mógł z łatwością przystosować się do pracy w biurze po pewnym okresie praktyki. Stanowisko to, wysoce atrakcyjne, było wszechstronnie rozważane w Ministerstwie. Droga ta jednak kryje w sobie liczne niebezpieczeństwa zasadnicze, które zadecydowały o jej odrzuceniu. --- ✪ --- Szkoły kupieckie były tworzone w Polsce w latach 1922—1925 i wszystkie szybko przeszły na powszechny dziś typ handlowy o kierunku biurowym. Stało się to z tej przyczyny, że szkoła kupiecka — należycie postawiona i mająca dać realne rezultaty — jest szkołą ogromnie trudną do zorganizowania, a to przedewszystkiem z uwagi na brak nauczycieli odpowiednio przygotowanych oraz brak pomocy naukowych i podręczników. Tworzenie zatem tych szkół, jeśli nie ma pozostać na papierze, musi następować ewolucyjnie i dostosowywać się do warunków gospodarczych. Przemalowanie szyldów na dzisiejszych szkołach, bez możliwości zmiany ich treści wewnętrznej w sposób zupełnie zasadniczy, równałoby się przekreśleniu zgóry u samych podstaw idei, w założeniu niezwykle pociągającej. Jako wzgląd istotny wziąć należy również pod uwagę nastawienie społeczeństwa, o którem mówiliśmy — niechętne w odniesieniu do zawodu kupieckiego; nastawienie to można przekształcić również drogą ewolucyjną,

 nie zaś narzucania nowych, nieznanych form kształcenia. Wreszcie pozostaje zagadnienie celowości pominięcia w kształceniu przygotowania do funkcyj administracyjnych. Handel nie pochłonie wszystkich absolwentów szkół typu zasadniczego. Obecne stosunki wskazują na to, że około 70% absolwentów szkół typu zasadniczego znajduje pracę w biurze. Czy byłoby więc celowe zaniechanie chociażby na pewnych tylko stopniach szkół kształcenia w zakresie prac biurowych? --- ✪ --- Istnieje jeszcze zagadnienie, czy szkoła kupiecka potrafi spełnić stawiane jej zadanie — przygotowanie kupca. Ministerstwo zajęło tu stanowisko pozytywne, stwierdzając, że w odpowiednich warunkach, przy należytem przygotowaniu całej pracy szkolnej, a przedewszystkiem nauczyciela, pracowni i podręcznika oraz przy odpowiedniem nastawieniu pracy wychowawczej, kształcenie kupieckie jest możliwe i osiągalne. Analogiczne zresztą stanowisko zajmuje zarówno komisja oświaty handlowej w Anglji w cytowanem wyżej sprawozdaniu, jak i wybitni pedagodzy handlowi w Niemczech. Zaznaczyć należy, że żadna szkoła zawodowa nie da, bo dać nie może, gotowego pracownika, że zatem i szkoła kupiecka nie da »gotowego kupca«, ani szkoła administracyjna — »administratora«. Szkoła jednak, przy podziale materjału naukowego, szczególnie dla wchodzącej w rachubę młodzieży w wieku 13—20 lat, może zapewnić lepsze przygotowanie do zawodu w obranym dziale, ułatwiając jej przez to osiąganie lepszych wyników pracy. ✪ --- Pozornie największe niebezpieczeństwo kryje w sobie projekt podziału szkół handlowych na dwie grupy z punktu widzenia młodzieży i rodziców. Sprawa była rozważana i z tego stanowiska, przyczem brano pod uwagę następujące zasadnicze momenty: trudność wyboru zawodu w młodym wieku; możliwość znalezienia pracy przez absolwentów; tworzenie szkół w mniejszych ośrodkach. Jak z uwag wstępnych wynika, podział szkół handlowych nie jest równoznaczny ze specjalizacją w wąskim zakresie. Bezpośrednia działalność kupiecka zatrudnia około 700.000 pracowników, działy administracyjno-biurowe — około 400.000 pracowników. Roczne zapotrzebowanie zatem na nowe siły, nie biorąc pod uwagę możliwości rozwojowych, wynosi w dziale pierwszym około 30.000, w dziale drugim — około 15.000 pracowników; szkoły handlowe, w maksymalnym dotychczas okresie swego rozwoju, nie wypuszczały rocznie więcej jak 4.000 absolwentów. Porównanie tych cyfr wskazuje, że możliwości zatrudnienia w normalnych warunkach są bardzo poważne, zarówno w jed-

nym, jak i w drugim dziale. Nie należy zatem żywić obaw, przy racjonalnej polityce sieci szkolnej, by absolwenci szkoły handlowej zmuszeni byli szukać pracy w innych działach. Jeśli porównać szkolnictwo handlowe z technicznem, rzuca się w oczy fakt zupełnie odrębnego kształtowania się stosunków. Skutkiem daleko posuniętej specjalizacji szkolnictwa technicznego, a przez to i lepszego przygotowania pracowników, jest niewątpliwie niebywale szybki rozwój techniki, podczas gdy rozwój handlu idzie znacznie wolniej i dopiero stosunkowo niedawno zarysował się tu większy postęp. Jednak w dziale przemysłowym nie razi nikogo ścisła specjalizacja nietylko w obrębie pewnych gałęzi wytwórczości, ale nawet w dziedzinie jednej gałęzi specjalizacja funkcyjna (np. szkoły graficzne, metalowe); natomiast przyzwyczailiśmy się widzieć w olbrzymiej różnorodności przedsiębiorstw gospodarczych i różnorodności funkcyj handlowców jeden »idealny« typ handlowca »uniwersalnego« i obawiamy się, że wyodrębnienie zasadniczo różnych od siebie zawodów kupca i biuralisty prowadzić będzie do wielkich komplikacyj dla rodziców i młodzieży. Zresztą już obecnie obok szkół handlowych, mających wyraźne nastawienie administracyjno-biurowe, istnieje kilka szkół kupieckich czyniących wielkie i owocne wysiłki w kierunku kształcenia kupieckiego. Szkoły te, kupiecka i administracyjna, znajdują się często w jednem mieście, mimo to obserwacja władz szkolnych, ani dotychczasowe doświadczenia nie wykazały żadnych ujemnych cech z punktu widzenia ucznia, czy rodziców. Przeciwnie, rezultaty wskazują na racjonalność podziału i na stosunkowo łatwe, nawet w okresie kryzysu, uzyskiwanie pracy we właściwych działach pracy przez absolwentów. --- ✪ --- Rozważane również było, czy szkoła administracyjno-handlowa na stopniu gimnazjalnym przygotować zdoła młodzież do funkcyj biurowych i czy wiek młodzieży nie będzie zbyt młody. W tej dziedzinie, oparłszy się na dotychczasowych doświadczeniach szkół, należy przyjść do wniosku pozytywnego. --- ✪ --- Cóż będzie z młodzieżą, która źle wybierze szkołę i, zamiast do kupieckiej, wstąpi do szkoły administracyjnej lub *vice versa?* Szkoły omawiane będą się różniły materjałem naukowym i nastawieniem wychowawczem. Tem samem absolwenci szkół będą się różnili pomiędzy sobą zarówno swemi wiadomościami, jak i nabytemi usprawnieniami i zainteresowaniami. Chodzi zatem o to, czy młodzież, która niewłaściwie obrała sobie zawód, lub nie znajdzie pracy w zawodzie, do którego się przygotowała, będzie mogła znaleźć zatrudnienie

w innych zawodach handlowych. Na pytanie to analiza projektów programowych nowych szkół odpowiada twierdząco. Wykształcenie handlowca, niezależnie od jego terenu pracy, wymaga przedewszystkiem wykształcenia ogólnego i możliwie najszerszego rozwoju umysłowego; i jedno i drugie winny zapewnić szkoły obydwu typów. Różnice zachodzące w przygotowaniu zawodowem nie będą jednak stanowiły przeszkody zasadniczej do pracy w innym niż początkowo obranym dziale, jedynie będą wymagały może dłuższego okresu praktykowania. Przykładowo mówiąc, absolwent szkoły kupieckiej, pragnący pracować w dziale księgowości ubezpieczeniowej, mając w szkole kupieckiej podane w dostatecznym zakresie zasady księgowości przedsiębiorstw handlowych, w ciągu niedługiego okresu czasu przystosuje się w praktyce do nieznanych mu cech specjalnych tej księgowości i zdobędzie usprawnienie w zakresie powierzonej mu czynności. Z drugiej strony młodzieniec, który skończył szkołę administracyjną, a jednak ma zamiłowanie do bezpośredniej działalności kupieckiej w sklepie i podejmie w nim pracę, nie będzie w niczem w gorszej sytuacji, niż jest obecnie, wychodząc z dzisiejszej szkoły handlowej, natomiast będzie znacznie lepszym pracownikiem, niż ten, który przyszedł bez żadnego przygotowania; przez odpowiednie zaś dokształcanie na drodze praktycznej bądź na kursach kupieckich w zakresie zagadnień specjalnych uzupełni w miarę potrzeby swe wiadomości, a dzięki swym zamiłowaniom będzie miał otwartą drogę do karjery kupieckiej. Podział zatem szkół handlowych na dwie grupy nie kryje w sobie niebezpieczeństw nawet dla tych, którzy niewłaściwie obiorą sobie drogę. Zmniejszeniem tego ryzyka będzie również rozwój stosowania badań psychotechnicznych młodzieży. ✪ --- Wybór szkoły przez młodzież, czy przez rodziców jest przeważnie dziełem przypadku. Dlatego jednak, że tak jest w życiu, trudno jest tworzyć typy szkół sprzeczne z potrzebami gospodarczemi i interesem przedsiębiorstw, z dobrem danego zawodu. Graniczyłoby to bowiem ze zrezygnowaniem ze szkolnictwa zawodowego, które ma istotne znaczenie i sens wówczas, kiedy przystosowuje się do wymagań życia praktycznego i doznaje zróżniczkowania, utrzymanego w granicach racjonalnych. --- ✪ --- Rozważana była również możliwość ustalenia jednolitej szkoły handlowej, którąby w wyższych klasach wprowadzała dwa kierunki — zależnie od zamiłowań i zainteresowań młodzieży — kupiecki i administracyjny. Możliwość ta byłaby do przyjęcia, gdyby nie prowadziła do zatracenia tych

wszystkich cech istotnych, jakiemi pod względem nauczania i wychowania ma się odznaczać nowa szkoła kupiecka. Stwierdziliśmy już tu, że szkoła ta jest specjalnie trudna do prowadzenia, że stawia ona specjalne wymagania nauczycielowi i całej jego pracy — dobrym bowiem nauczycielem w tej szkole będzie tylko ten, kto sam był kupcem i pozostaje nadal w kontakcie z życiem kupieckiem. Tylko przy tem założeniu można myśleć o realnych wynikach pracy. Kształcenie pracownika administracyjnego jest znacznie łatwiejsze i nie stawia nauczycielowi wymagań w takim wysokim stopniu. Szkoła zatem zorganizowana w ten sposób prowadziłaby w rezultacie do utrzymania *status quo ante* i do szybkiego przekształcenia jej na typ administracyjny. Przy podziale szkół na dwa typy chodzi nietylko o odpowiedni dobór zakresu i materjału nauczania, ale także o przepojenie każdego przedmiotu w szkole kupieckiej życiowem nastawieniem kupieckiem, co jest nieodzowne dla wytworzenia nowego typu kupca polskiego. --- ✪ --- Przy ustalaniu zasady podziału szkół na dwie grupy brane było również pod uwagę w pewnym fragmencie zagadnienie sieci szkolnej; mianowicie czy podział szkół nie utrudni zagadnienia zakładania szkół w mniejszych miejscowościach, w których może istnieć jedna tylko szkoła handlowa. Dla tej sprawy decydującą jest z jednej strony struktura gospodarcza danego ośrodka, z drugiej zaś — możliwość realna tworzenia szkół kupieckich. Ministerstwo, wychodząc z założenia, że szkoły kupieckie będą tworzone dopiero wówczas, gdy będzie gotowy cały niezbędny dla ich prowadzenia aparat naukowy, nie przewiduje szybkiego powstawania nowych szkół kupieckich. Tem samem w mniejszych miejscowościach prawdopodobnie dłuższy okres przejściowy upłynie, zanim można będzie utworzyć szkołę kupiecką. W miejscowościach tych zatem utrzymane będą szkoły handlowo-administracyjne, zbliżone do tych, które istnieją dziś. W przyszłości jednak miejscowości małe, gdzie działy pracy administracyjnej są reprezentowane słabo, będą się specjalnie nadawały do tworzenia szkół o typie kupieckim, typ bowiem administracyjny nie może być tam należycie uzasadniony. --- ✪ --- W toku rozważania zagadnienia podziału szkół dotknęliśmy już sprawy z punktu widzenia nauczyciela, tu zatem tylko wspomnimy, że nowa szkoła kupiecka wymagać będzie nowego typu nauczyciela do zasadniczych przedmiotów nauczania i że jednem z pierwszych zadań w dziale szkolnictwa handlowego będzie przygotowanie właściwego człowieka do pracy

 szkolnej. Trudność zagadnienia jest duża, niemniej sceptycyzm w odniesieniu do możliwości przygotowania sił nauczycielskich nie może być przeszkodą w podjęciu starań w tym kierunku. Za wzór w tej dziedzinie może służyć przygotowanie kupców-nauczycieli dla szkół kupieckich w Niemczech, prowadzone w latach ostatnich na szeroką skalę.

SZKOŁY HANDLOWE TYPU ZASADNICZEGO

✪ --- W grupie szkół kupieckich projekt Ministerstwa przewiduje szkoły na stopniu gimnazjalnym i licealnym. Zadaniem szkół kupieckich stopnia gimnazjalnego jest kształcenie pracowników o odpowiedniem przygotowaniu teoretyczno-zawodowem i ogólnem dla działów kupieckich różnych przedsiębiorstw gospodarczych. Szkoły te mogą być trzy i czteroletnie. Klasy czwarte w szkołach czteroletnich uwzględnią specjalizację w różnych działach gospodarczych. Specjalizacja ta ma na celu ściślejsze przystosowanie nauczania do poszczególnych pokrewnych dziedzin, jak np. handel ziemiopłodami, spółdzielczy, włókienniczy i t. p., specjalnie rozwiniętych w rejonie obsługiwanym przez szkołę. Szkoła stopnia gimnazjalnego bowiem, poza warunkami gospodarczemi całego kraju, specjalnie uwzględni warunki te w szerszym regjonie. Specjalizacja nie może być przeprowadzona dalej, t. zn. nie może rozciągać się na funkcje pracownicze. --- ✪ --- Przy rozważaniu czasu trwania nauki w szkołach przeprowadzona została analiza dotychczasowych wyników nauczania w szkołach handlowych oraz programów nowych szkół. Okres trzyletni jest dostateczny, aby młodzież mogła w zupełności opanować i przyswoić sobie przewidywany podstawowy materjał naukowy bez przeciążenia, jednocześnie wiek młodzieży kończącej szkołę trzyletnią jest najzupełniej odpowiedni dla rozpoczęcia pracy w zawodzie kupieckim. Młodzież starsza nie jest chętnie widziana przez kupców w charakterze praktykantów. Pozatem im młodzież wcześniej wejdzie w życie gospodarcze, tem lepiej, nawet najlepiej bowiem postawiona szkoła kupiecka nie zastąpi praktyki w przedsiębiorstwie. Młodzież, pragnąca rozszerzyć swe wiadomości, będzie mogła przejść do klasy IV. W tej klasie, celem większego związania z życiem i umożliwienia dokładnego wniknięcia w pewne, szerokie działy życia gospodarczego, przewidziane jest nasilenie nauczania odnoszącego się specjalnie do danych działów, umożliwiające młodzieży dokładne ich poznanie pod względem organizacyjnym, towaroznaw-

czym, geograficznym etc. --- ✪ --- Podbudową programową tych szkół jest drugi szczebel programowy szkoły powszechnej; warunki przyjęcia przewidują wiek od 13 do 16 lat, przedstawienie świadectwa ukończenia drugiego szczebla programowego lub świadectwa równoważnego oraz złożenie egzaminu wstępnego; ten ostatni warunek przewidziany jest dla wszystkich szkół stopnia gimnazjalnego. W odniesieniu do programu nowej szkoły projekt Ministerstwa przewiduje ośrodek nauczania, którem jest większe przedsiębiorstwo, jego organizacja i działalność. Około tego ośrodka skupiają się wszystkie przedmioty zawodowe i pomocnicze, przyczem punkt ciężkości będą stanowiły zagadnienia związane z kupnem i sprzedażą towarów. Szkoły te dają uczniom całokształt wiadomości potrzebnych kupcowi do wykonywania jego zawodu, kładąc szczególny nacisk na podstawę programową, którą dla tych szkół tworzą, oparte na szerszych podstawach teoretycznych, towaroznawstwo, organizacja przedsiębiorstw kupieckich, nauka kupna i sprzedaży, geografja gospodarcza. Program sprecyzuje dokładnie przedmioty pomocnicze, związane i niezwiązane z zawodem, oraz ćwiczenia praktyczne, przyczem materjał naukowy obejmie handel towarowy zarówno detaliczny, jak hurtowy, oraz wiadomości o innych dziedzinach gospodarczych, np. bankowości, przemyśle i t. p. ✪ --- Absolwentom szkół kupieckich stopnia gimnazjalnego będą przysługiwały w państwowej służbie cywilnej i wojskowej uprawnienia analogiczne, jak absolwentom innych szkół zawodowych stopnia gimnazjalnego. Jednocześnie młodzież, pragnąca przejść do szkół stopnia licealnego, będzie mogła to uskutecznić po uzupełnieniu swych wiadomości z zakresu przedmiotów ogólnokształcących na odpowiednich kursach i zdaniu egzaminu wstępnego z zakresu tych przedmiotów. Dokładniejsze sprecyzowanie warunków przechodzenia będzie mogło nastąpić po opracowaniu programów szkół kupieckich i gimnazjów ogólnokształcących. Egzamin uzupełniający ma na celu zrównanie pod względem przygotowania poziomu ogólnego absolwentów szkół zawodowych i gimnazjów, a to z tego względu, że program liceum zawodowego, zgodnie z ustawą ustrojową, opiera się na programie gimnazjum ogólnokształcącego. Takie postawienie sprawy umożliwi zdolniejszym absolwentom szkół handlowych zdobywanie, zgodnie z postulatem ustawy ustrojowej, najwyższych szczebli wykształcenia. --- ✪ --- Szkoły kupieckie stopnia licealnego kształcić będą pracowników o szerszem i głębszem przygotowaniu

 zawodowem i ogólnem dla działów kupieckich różnych przedsiębiorstw gospodarczych. Szkoły te dają młodzieży wykształcenie zawodowe w podobnym zakresie, jak szkoły stopnia gimnazjalnego, traktują je jednak szerzej i głębiej, opierając się na większem przygotowaniu ogólnem uczniów i wyższym stopniu ich rozwoju umysłowego. Szkoły te są dwu lub trzyletnie, przyczem trzeci rok, analogicznie jak w szkołach stopnia gimnazjalnego i z takich samych powodów, uwzględnia specjalizację w różnych działach gospodarczych. I licea również nie będą przeprowadzały specjalizacji w zakresie czynności pracowników. Ośrodek nauczania i podstawa programowa traktowane są w liceach analogicznie do szkół kupieckich stopnia gimnazjalnego. Młodzież, wstępująca do tych szkół, winna mieć co najmniej lat 16, a najwięcej lat 20 i wykazać się świadectwem ukończenia gimnazjum ogólnokształcącego lub świadectwem równoważnem. Szkoła kupiecka stopnia licealnego zapewni absolwentom uprawnienia analogiczne do tych, jakie będą posiadali absolwenci innych liceów (ogólnokształcących i zawodowych). ✪ --- W grupie szkół administracyjno-handlowych przewidziane są analogicznie szkoły stopnia gimnazjalnego i licealnego. Zadaniem szkół stopnia gimnazjalnego jest kształcenie pracowników o szerszem przygotowaniu teoretyczno-zawodowem i ogólnem dla działów administracyjno-handlowych różnych jednostek gospodarczych. Pod względem lat nauczania, podbudowy programowej, warunków przyjęcia i uprawnień absolwentów szkoły te są zrównane ze szkołami kupieckiemi stopnia gimnazjalnego. Natomiast z celu szkoły wynika zasadnicza różnica w odniesieniu do punktu ciężkości programu, który spoczywa na zagadnieniach administracji i organizacji przedsiębiorstw i w odniesieniu do podstawy programowej, którą stanowią: organizacja przedsiębiorstw ze szczególnem uwzględnieniem organizacji biura, wiadomości z handlu towarowego i pieniężnego, księgowość, kalkulacja i statystyka przedsiębiorstw, arytmetyka handlowa. W czwartych klasach przeprowadzona jest specjalizacja, mająca na celu przystosowanie nauczania do poszczególnych pokrewnych dziedzin życia gospodarczego, jak np. bankowości, administracji, przemysłu, samorządu, spółdzielczości i t. p. I tu również program uwzględni przedmioty pomocnicze, związane i niezwiązane z zawodem, dając w ten sposób młodzieży zamkniętą w sobie całość wykształcenia zawodowego. --- ✪ --- Szkoły administracyjno-handlowe stopnia licealnego dają młodzieży wykształcenie zawodowe

w podobnym zakresie, jak szkoły stopnia gimnazjalnego, traktują je jednak szerzej i głębiej, opierając się na wyższym stopniu rozwoju umysłowego uczniów i wyższem przygotowaniu ogólnem. Podstawa programowa i ośrodek nauczania potraktowane są w tych szkołach analogicznie do szkół administracyjno-handlowych stopnia gimnazjalnego, natomiast podstawy ustrojowe inne — analogicznie do szkół kupieckich stopnia licealnego. --- ✪ --- Projekt Ministerstwa nie przewiduje szkół na stopniu niższym, wychodząc z założenia, że zawód handlowca wymaga lepszego przygotowania ogólnego, niż może dać pierwszy szczebel programowy szkoły powszechnej. W szkole handlowej istnieje olbrzymia trudność realizacji praktycznego nauczania, stawianego jako warunek przez ustawę ustrojową dla szkół niższych, wobec niemożliwości zorganizowania warsztatu pracy — sklepu. Wreszcie dla małych ośrodków i uboższej ludności, jak również w miejscowościach, gdzie niemożliwe będzie stworzenie dokształcających szkół handlowych, najodpowiedniejszą formą kształcenia będą szkoły przysposobienia handlowego, wprowadzające młodzież do zawodu w ciągu rocznego okresu nauki.

SZKOŁY PRZYSPOSOBIENIA HANDLOWEGO

✪ --- Szkoły przysposobienia handlowego dzielą się w projekcie Ministerstwa, podobnie jak szkoły typu zasadniczego, na dwie grupy — kupiecką i administracyjną. --- ✪ --- Szkoły przysposobienia kupieckiego ze względu na krótki czas trwania nauki nie mogą dać młodzieży całokształtu wiedzy handlowej, natomiast zaznajomią ją ze ściśle praktycznemi, najważniejszemi elementami wiedzy handlowej, ułatwiając jej wejście do zawodu. Szkoły te dzielą się na dwa stopnie: jeden z nich jest przeznaczony dla młodzieży, która skończyła szkołę powszechną bez względu na jej stopień organizacyjny; drugi — dla absolwentów gimnazjum lub liceum ogólnokształcącego. Podział ten wynika z dużej różnicy wykształcenia i rozwoju umysłowego młodzieży, pochodzącej z różnych stopni szkoły ogólnokształcącej. Młodzież ta często nie ma możliwości odbywania dłuższej nauki i zmuszona jest zająć się pracą zarobkową; krótkie przysposobienie zawodowe handlowe jest zatem wysoce pożądane. --- ✪ --- Do szkoły przysposobienia kupieckiego, przeznaczonej dla absolwentów szkół powszechnych, będzie przyjmowana również młodzież, która ukończyła szkoły zawodowe stopnia niższego; do szkół przysposobienia, przeznaczonych dla absolwentów

 gimnazjów i liceów ogólnokształcących, będą przyjmowani również absolwenci innych szkół zawodowych odpowiednich stopni. Umożliwi to młodzieży zdobycie elementów wiedzy kupieckiej. Szkoły przysposobienia kupieckiego, przeznaczone dla młodzieży szkół powszechnych, dają elementy wiedzy potrzebne w handlu detalicznym i przystosowują swój program do warunków regjonalnych. Szkoły przysposobienia dla absolwentów gimnazjów i liceów ogólnokształcących dają uczniom elementy wiedzy handlowej, potrzebne pracownikom działów handlowych większych przedsiębiorstw. Punkt ciężkości nauczania spoczywa na zagadnieniach związanych z obrotem towarowym przedsiębiorstw, przyczem nauka obejmuje ściśle praktyczne elementy wiedzy z zakresu przedewszystkiem kupna—sprzedaży towarów, towaroznawstwa, geografji gospodarczej i organizacji przedsiębiorstw oraz takież elementy z zakresu administracji przedsiębiorstw. Program nie będzie uwzględniał przedmiotów ogólnokształcących. --- ✪ --- Szkolenie administracyjno-handlowe, skoncentrowane w jednym roku, wymaga od kandydatów wyższej podbudowy, a zatem lepszego przygotowania ogólnego. Dlatego też szkołę przysposobienia administracyjno-handlowego tworzy się wyłącznie dla absolwentów gimnazjów i liceów ogólnokształcących. Tworzenie odrębnych szkół dla absolwentów gimnazjum i absolwentów liceum byłoby niecelowe, podobnie jak przy szkołach przysposobienia kupieckiego, a to z uwagi na ściśle praktyczny charakter nauczania w tych szkołach. Szkoła przysposobienia administracyjno-handlowego ma za zadanie dać młodzieży niezbędne praktyczne elementy wiedzy handlowej celem ułatwienia jej wejścia do zawodu w charakterze pracowników biurowych. Ośrodkiem nauczania jest administracja i organizacja jednostek gospodarczych, program zaś uwzględni, obok elementów wiedzy z zakresu organizacji biura, księgowości, arytmetyki handlowej — sprawności biurowe, inne zaś wiadomości gospodarcze tylko w zakresie najbardziej niezbędnym. --- ✪ --- Do tych szkół przyjmowana będzie również młodzież, która ukończy inne szkoły zawodowe odpowiednich stopni.

✪ --- Staraliśmy się tu podać możliwie dokładnie projekt ustroju szkół handlowych, ustalony przez Ministerstwo W. R. i O. P. Ramy artykułu nie pozwalają na poruszenie całego szeregu zagadnień może mniejszego znaczenia, które były omawiane w związku z tym projektem. --- ✪ --- Projektowana organizacja szkolnictwa handlowego

(uzupełniona szkołami dokształcającemi i kursami, które będą przedmiotem osobnych opracowań) zapewni młodzieży, zdaniem Ministerstwa, najlepsze w naszych warunkach przygotowanie do zawodów handlowych. ——— s. s.

PROJEKT USTROJU SZKÓŁ MECHANICZNYCH

✪--- Przemysł metalowy odgrywa poważną rolę w życiu gospodarczem kraju. Pracownicy metalowi stanowią jedną z najliczniejszych grup zawodowych. W związku z tem szkoły mechaniczne również tworzą największą liczebnie grupę w dziale szkół przemysłowych. ---✪--- Jak wykazują dane statystyczne, liczba robotników w przemyśle metalowym wynosiła w r. 1928 — 120.300, w przemyśle hutniczym — 65.700, łącznie więc 186.000 robotników metalowców. Dodając do tego rzemieślników, zajętych w drobnych zakładach rzemieślniczych (43.000 kart rzemieślniczych), w różnych innych gałęziach przemysłu (włókienniczy, chemiczny, spożywczy, budowlany, górniczy i t. p.), wreszcie w zakładach użyteczności publicznej (elektrownie, tramwaje, koleje, wodociągi i t. d.), przypuszczać należy, w braku dokładnych danych statystycznych, że ogólna liczba metalowców sięga 250.000 osób. ---✪--- Nadmienić wypada, że w tej liczbie znaczną większość stanowią robotnicy wykwalifikowani (ślusarze, kowale, tokarze). ---✪--- Przyjmując, że roczne zapotrzebowanie na nowe siły stanowi 3% ogólnej ilości robotników, można z dostatecznem przybliżeniem ocenić roczne zapotrzebownaie przemysłu na 7.500 robotników metalowców. Dla zorjentowania się, w braku dokładnych danych statystycznych, w liczebności personelu technicznego (majstrowie, technicy, inżynierowie-mechanicy) można założyć, że stosunek tego personelu do robotników przedstawia się jak 1 : 20. Wobec tego zapotrzebowanie przemysłu na młode siły techniczne można ocenić na 375 osób rocznie. ✪--- Przemysł metalowy jest niezwykle różnorodny i pod względem form organizacyjnych, i pod względem produkowanych wyrobów. Oto najważniejsze gałęzie tego przemysłu (pomijając hutnictwo

 i odlewnictwo): fabryki drutu i gwoździ, kotłów i konstrukcyj żelaznych, maszyn rolniczych, dźwigników, obrabiarek do metali i drzewa, taboru kolejowego, maszyn włókienniczych, wag, pędni, pomp, maszyn młyńskich, silników, maszyn i aparatów do cukrowni, browarów, chłodni, rzeźni i t. p., galanterji żelaznej, wyrobów blaszanych, statków, samochodów, rowerów, narzędzi i maszyn górniczych i wiertniczych, armatury wodnej i parowej, wyrobów elektrycznych, narzędzi pożarniczych i wiele innych. --- ✪ --- Ogólna liczba zakładów przemysłowych wynosi w tym dziale około 3.600, z czego większość stanowią zakłady małe (do 20 robotników) w ilości 2.600, dalej średnie (od 20 do 100 robotników) w liczbie 750 i zakłady większe (ponad 100 robotników) w liczbie — 250 (liczby zaokrąglone). --- ✪ --- Analiza funkcyj pracowników technicznych i rzemieślników metalowców, zatrudnionych zarówno w przemyśle i rzemiośle metalowem, jak i w innych gałęziach przemysłu i życia gospodarczego, nasuwała znaczne trudności. Spowodowane one były ogromnemi różnicami, występującemi w poszczególnych zakładach, pod względem ich wielkości, stopnia organizacyjnego, rodzaju i charakteru produkcji, stopnia kwalifikacyj pracowników i innych okoliczności. Przyjęta przez Ministerstwo analiza bierze pod uwagę następujące zasadnicze funkcje, występujące w wytwórczych zakładach przemysłu metalowego: 1. wstępne oraz szczegółowe konstrukcyjne opracowanie projektu i jego skalkulowanie; 2. opracowanie najwłaściwszych sposobów wykonania; 3. kalkulacja czasu roboczego lub określenie akordu; 4. rozplanowanie kolejności poszczególnych prac; 5. nadzór, instruowanie i kontrola pracy; 6. bezpośrednie wykonanie. --- ✪ --- We wszystkich zakładach przemysłowych, korzystających z energji mechanicznej lub z urządzeń mechanicznych, istnieją dwie funkcje: 7. obsługa źródeł energji; 8. nadzór nad urządzeniami mechanicznemi. ✪ --- Wreszcie w każdym zakładzie istnieją funkcje badawcze i doświadczalne, administracyjne, handlowe i kierownicze[1]. --- ✪ --- Najbardziej posunięty podział funkcyj istnieje w większych, należycie zorganizowanych fabrykach przemysłu metalowego. --- ✪ --- Funk-

---

[1] W dalszych rozważaniach nie są brane pod uwagę funkcje kierownicze, gdyż szkoła nie może do nich kształcić ze względów zasadniczych. Stanowiska te osiąga się drogą praktyki i na podstawie wrodzonych uzdolnień.

cje wskazane wyżej pod 1 w całej pełni występują w fabrykach, mających biura ofertowe i konstrukcyjne (biura techniczne) i wykonywane są przez konstruktorów. Praca ich polega na zaprojektowaniu danego wyrobu, wykonaniu potrzebnych obliczeń teoretycznych (wytrzymałościowych, termodynamicznych i t. p.), wykonaniu rysunków, skalkulowaniu kosztów własnych i ceny ofertowej. Prace te i ich fragmenty, zależnie od stopnia trudności i odpowiedzialności, wykonywane są przez konstruktorów z wyższem lub średniem technicznem wykształceniem. --- ✪ --- Do zakresu czynności konstruktorów wchodzi też często przeprowadzenie badań i doświadczeń na istniejących i wykonanych maszynach, aparatach i konstrukcjach pod względem wytrzymałościowym, energetycznym, pewności ruchu, wydajności i t. p. --- ✪ --- Wiadomości niezbędne dla konstruktora leżą przedewszystkiem w dziedzinie maszynoznawstwa, konstrukcyj żelaznych, wytrzymałości materjałów, mechaniki, termodynamiki i technologji metali. Pozatem konstruktora winny cechować znajomość zasad normalizacji, układu pasowań i posiadanie wspólnych dla wszystkich techników mechaników wiadomości i umiejętności, jako to: rysunki techniczne, elektrotechnika, podstawy kalkulacji warsztatowej, organizacja i administracja fabryczna, rachunkowość, wreszcie fizyka, chemja, matematyka, język obcy. --- ✪ --- Pod względem psychicznym konstruktorów winny cechować: poczucie celowości, pomysłowość, zmysł przestrzenny. --- ✪ --- Inna grupa pracowników pełni funkcje, wymienione pod 2, 3 i 4, są to t. zw. warsztatowcy (przeważnie technicy, rzadziej inżynierowie), zajęci w biurach warsztatowych, w biurach kalkulacji czasu i w biurach rozdzielczych. Do czynności techników w biurze warsztatowem (»obróbkowców«) należy wyszukanie najwłaściwszego, w danych warunkach, wykonania wyrobu lub jego części, zaprojektowanie w związku z tem specjalnych przyrządów, uchwytów, szablonów, sprawdzianów i narzędzi, wreszcie układanie w wypadkach bardziej skomplikowanych instrukcyj, wskazujących szczegóły i kolejność operacyj obróbczych. Z charakteru pracy techników wynika ścisły kontakt z warsztatem, rzemieślnikami, obrabiarkami, czyli z całą techniczno-wykonawczą stroną produkcji. --- ✪ --- Technicy kalkulatorzy w biurze kalkulacji czasu mają za zadanie określanie normalnego czasu na czynności wykonawcze. W związku z tem stoi analiza przebiegu wykonania poszczególnych części, zbieranie i systematyzowanie danych

 dla kalkulacji czasu, badanie narzędzi, obrabiarek i ich wydajności, studja chronometrażowe i t. p. --- ✪ --- Wreszcie technicy w biurze rozdzielczem zajęci są planowem przydzielaniem robót na poszczególne oddziały, grupy lub stanowiska wykonawcze. Do nich więc należy harmonizowanie przebiegu wykonania co do czasu i kolejności, prowadzenie terminarza i wykazów obciążenia stanowisk wykonawczych. --- ✪ --- Naogół wymienieni »obróbkowcy«, »kalkulatorzy« i »rozdzielcy« tworzą grupę t. zw. techników warsztatowych, których cechuje przedewszystkiem doskonała praktyczna znajomość warsztatu i jego organizacji. Pełnią oni w stosunku do rzemieślników te funkcje, które w warsztatach mniejszych lub niżej zorganizowanych wykonują zwykle majstrowie (wskazanie sposobu wykonania, wyznaczenie akordu, kolejności robót). Praca techników warsztatowych ma doniosły wpływ na racjonalną produkcję, a tem samem na wyniki gospodarcze danego zakładu przemysłowego. Koszty produkcji bowiem zależne są ściśle od właściwego zastosowania metod wykonania, od czasu wykonania i od planowości. ✪ --- W związku z charakterem pracy, ściśle związanej z warsztatem, wymagana jest od tej grupy pracowników gruntowna praktyczna i teoretyczna znajomość różnych metod obróbki (skrawanie, kucie, szlifowanie, prasowanie, tłoczenie i t. p.), umiejętność konstruowania przyrządów obróbczych, kalkulacji warsztatowej i organizacji pracy oraz wiadomości zawodowe, niezbędne dla każdego technika mechanika, jak maszynoznawstwo, technologja, zasady normalizacji, układ pasowań, rysunek techniczny, wytrzymałość materjałów, termodynamika, mechanika, elektrotechnika, wreszcie fizyka, chemja, matematyka i język obcy. --- ✪ --- Do cech psychicznych, wymaganych od techników warsztatowych, należą pomysłowość, poczucie celowości, dobra pamięć, objektywny sąd, zdolności organizacyjne, szybka orjentacja. --- ✪ --- Do bezpośredniego nadzoru nad wykonawcami, do instruowania ich i do ogólnego czuwania nad sprawnem przebiegiem wykonania powołani są m a j s t r o w i e pewnej specjalności (majstrowie ślusarscy, kowalscy, tokarscy i inni). --- ✪ --- Prócz funkcyj nadzorczo-instruktorskich do zakresu działalności majstra należeć może szereg innych czynności, których ilość i zakres zależny jest od lokalnego układu organizacyjnego, jak np. przydział robót rzemieślnikom, zamówienia materjałów w magazynie, ustalanie akordów, niektóre proste czynności administracyjne. Naogół zakres funkcyj majstra stoi w od-

wrotnym stosunku do poziomu organizacyjnego zakładu, tak iż w najniżej zorganizowanych warsztatach majster staje się samodzielnym kierownikiem, skupiającym w swym ręku wszystkie ważniejsze funkcje. --- ✪ --- Majster winien mieć gruntowne wyrobienie praktyczne, oparte na długoletniej pracy w swej specjalności. Z wiadomości teoretycznych powinien znać podstawy technologji, maszynoznawstwa, materjałoznawstwa, mechaniki, fizyki, znajomość zasad kalkulacji i organizacji warsztatowej, biegłość w czytaniu rysunków i szereg innych wiadomości, związanych z zawodem. ✪ --- Jako cechy psychiczne, niezbędne na tem stanowisku, należy wymienić: energję, taktowne postępowanie, lojalność. --- ✪ --- Do kategorji wykonawców bezpośrednich należą rzemieślnicy, wśród których można wydzielić następujące trzy główne grupy: kowale, ślusarze i tokarze. --- ✪ --- K o w a l e mogą pracować bądź jako samodzielni rzemieślnicy, bądź jako rzemieślnicy fabryczni, wyspecjalizowani nieraz w pewnej gałęzi, np. kowale do młotów mechanicznych, kowale resorowi, do drobnych artykułów i t. p. --- ✪ --- Od wykwalifikowanego kowala wymaga się sprawnego i dokładnego odkuwania przedmiotów o skomplikowanych kształtach, umiejętnego rozłożenia pracy na poszczególne czynności przy małej ilości »zagrzewań«, umiejętności obchodzenia się ze stalą wysokowartościową, wykonywania narzędzi dla własnego użytku, hartowania, biegłość w czytaniu rysunków, umiejętnego kierowania pracą pomocników. Zawód kowala, prócz doskonałego wyrobienia praktycznego, osiąganego po długoletniej pracy i znajomości łatwiejszych prac ślusarskich, wymaga podstawowych wiadomości z technologji metali, materjałoznawstwa, maszynoznawstwa, rysunku zawodowego, kalkulacji, organizacji warsztatu. --- ✪ --- Pod względem fizycznym kowal powinien posiadać silną budowę i odporność na zmiany temperatury. ✪ --- Ślusarze stanowią najliczniejszą grupę wykonawców z najbardziej rozwiniętą specjalizacją. Wystarczy dla przykładu wymienić: ślusarzy budowlanych, instalatorów wodociągowych, ogrzewników, ślusarzy maszynowych, narzędziowych, ślusarzy mechaników do montażu, remontu i obsługi różnych maszyn, ślusarzy precyzyjnych i t. p. Podobnie jak kowale, pewna ilość ślusarzy pracuje jako samodzielni rzemieślnicy we własnych zakładach, większość jednak zajęta jest w zakładach przemysłowych. --- ✪ --- Terenem pracy ślusarzy, poza przemysłem metalowym, są wszystkie gałęzie przemysłu i dziedziny życia gospodarczego, np. maszyniści przy

 lokomobilach i traktorach rolniczych, przy walcach drogowych, przy silnikach w młynach i innych fabrykach, w elektrowniach, na stacjach pomp, w górnictwie, kolejnictwie, wojskowości i t. p. ✪ --- Charakter pracy ślusarza bywa wielce różnorodny, począwszy od czynności, dla których nie trzeba ani wybitnej biegłości rękodzielniczej, ani głębszych wiadomości zawodowych, a kończąc na pracach, wymagających najwyższej wprawy, doświadczenia oraz wysokiej inteligencji zawodowej i ogólnej (np. monter, zatrudniony przy remoncie i regulacji skomplikowanych maszyn, jak silniki spalinowe, maszyny do wyrobu papierosów, maszyny drukarskie, automatyczne obrabiarki, maszyny biurowe i t. p.). --- ✪ --- Do typowych prac ślusarskich należą: ręczna obróbka w imadle pilnikami i innemi narzędziami części metalowych o różnym stopniu dokładności i różnej trudności; rozbieranie, wykrywanie defektów, reperacja, składanie i regulacja wszelkich mechanizmów, aparatów i urządzeń; roboty traserskie; umiejętne posiłkowanie się precyzyjnemi narzędziami pomiarowemi, dawanie wskazówek kowalom, tokarzom przy robotach reparacyjnych i t. d. --- ✪ --- Ślusarz powinien, prócz niezbędnego usprawnienia w robotach ślusarskich oraz w łatwiejszych pracach kowalskich i tokarskich, posiadać obszerny zakres podstawowych wiadomości zawodowych. Do głównych wiadomości zaliczyć należy: biegłość w czytaniu rysunków technicznych, technologję, elementy mechaniki stosowanej, maszynoznawstwo, kalkulację, podstawy organizacji warsztatu. --- ✪ --- Wśród cech psychofizycznych, niezwykle różnorodnych, należy wyróżnić: staranność, pomysłowość, dokładność, zręczność rąk. --- ✪ --- Tokarze razem z innymi wykonawcami obróbki mechanicznej (frezownicy, szlifierze i t. p.) stanowią o wiele mniej liczną grupę w porównaniu z innymi metalowcami. Specjalności tokarskie nie są tak liczne i różnorodne, jak w ślusarstwie. --- ✪ --- Do typowych prac tokarskich należą: toczenie na tokarkach różnych typów wszelkich przedmiotów metalowych, szczególnie toczenie gwintów, wykonywanie dokładnych narzędzi, uzbrajanie tokarek i rewolwerówek w narzędzia i przyrządy, regulowanie i sprawdzanie tokarek i t. p. ✪ --- Zakres wiadomości teoretycznych winien być naogół taki sam, jaki cechuje ślusarzy z pewnem pogłębieniem nauki o skrawaniu metali. --- ✪ --- Wszyscy wymienieni wyżej pracownicy, a więc konstruktorzy, majstrowie i wykonawcy bezpośredni zatrudnieni są przeważnie w przemyśle i rzemiośle metalowym przy

projektowaniu, organizowaniu wykonania i wykonaniu wyrobów metalowych. --- ✪ --- Prócz tych pracowników istnieje znaczny zastęp fachowców, zatrudnionych we wszystkich gałęziach przemysłu i działach życia gospodarczego, korzystających z energji i z urządzeń mechanicznych. --- ✪ --- Zadaniem tej grupy pracowników, t. zw. energetyków, jest opieka nad urządzeniami, wytwarzającemi energję, jej dostarczanie do miejsc użytkowania oraz przestrzeganie należytego funkcjonowania wszelkich urządzeń mechanicznych. Funkcje energetyka pełnią zazwyczaj inżynierowie i technicy (większe i średnie elektrownie i siłownie przy fabrykach), lecz pod określenie to można zaliczyć i pracowników z mniejszemi kwalifikacjami naukowemi, np. maszynistę przy lokomobili lub przy motorze w młynie. Funkcje bowiem w zasadzie są analogiczne i różnią się jedynie skalą. --- ✪ --- W wielkich zakładach przemysłowych, w poważniejszych siłowniach energetykiem jest zazwyczaj inżynier, w średnich przedsiębiorstwach technik - mechanik, w małych zaś — ślusarz - mechanik . --- ✪ --- Praca energetyków skierowana jest głównie na celowe i ekonomiczne wytworzenie energji, na należytą obsługę maszyn i urządzeń, wytwarzających i przetwarzających energję oraz doprowadzających ją do miejsc zużycia. --- ✪ -- Technik - energetyk powinien znać dobrze konstrukcję kotłów, silników, transmisyj i innych urządzeń, mających związek z jego pracą. Naogół zakres i charakter wiadomości powinien być taki sam, jak u konstruktora, jednak z wybitnem pochyleniem praktycznem w kierunku obsługi silników i wszelkich urządzeń mechanicznych. Cechy psychiczne analogiczne jak u konstruktora oraz szybka i trafna decyzja, zdolności organizacyjne. ✪ --- W odniesieniu do pozostałych funkcyj, wymienionych na początku niniejszego, jak funkcje kierownicze, administracyjne, badawcze, doświadczalne i kontrolne, należy nadmienić, że występują one w różnorodnej formie i w rozmaitych połączeniach z omówionemi funkcjami technicznemi. Pełnienie ich uzależnione jest od posiadania pewnych wrodzonych uzdolnień i wyrobienia życiowego przy odpowiednim zasobie wiadomości i usprawnień technicznych. Omówione wyżej funkcje zasadnicze występują najwyraźniej w przedsiębiorstwach większych, w których jest daleko posunięty podział pracy. Przechodząc do coraz mniejszych jednostek przemysłowych i gospodarczych, można stwierdzić, że tam również istnieją te same funkcje, spełniane jednak przez mniejszą liczbę pracowników.

 W najmniejszych zaś jednoosobowych zakładach rzemieślniczych, wszystkie funkcje, odpowiednio uproszczone, kumulowane są w jednej osobie. --- ✪ --- Na podstawie powyższych rozważań wszystkich rozpatrywanych pracowników można połączyć w następujące dwie grupy: 1. konstruktorsko - energetyczną i 2. warsztatową, przyczem ta druga składa się z t. zw. techników warsztatowych (warsztatowców) oraz majstrów i rzemieślników (wykonawców bezpośrednich). --- ✪ --- Pracownicy jednolitej grupy konstruktorsko-energetycznej, ze względu na konieczność opanowania podstawowych dla nich nauk matematyczno-fizycznych i konieczność posiadania odpowiedniego przygotowania ogólnego, mogą być kształceni dopiero na stopniu licealnym szkół mechanicznych. --- ✪ --- Pracownicy natomiast warsztatowi, stanowiąc najliczniejszą grupę o różnem nasileniu wiadomości teoretycznych, różnem przygotowaniu ogólnem i różnem usprawnieniu praktycznem, mogą być kształceni w szkołach zawodowych w s z y s t k i c h typów i stopni, (z wyjątkiem szkół przysposobienia). Projekt ministerjalny przewiduje, iż warsztatowcy (technicy-obróbkowcy, kalkulatorzy, rozdzielcy) winni być kształceni w szkołach mechanicznych stopnia licealnego, z powodów analogicznych jak przy konstruktorach; majstrowie, rekrutujący się z pośród zdolnych rzemieślników, mają być dokształcani w szkołach dla majstrów; wykonawcy bezpośredni (rzemieślnicy) mają być kształceni w szkołach mechanicznych stopnia niższego i gimnazjalnego; wreszcie młodociani, pracujący w zawodzie metalowym, będą dokształcani w szkołach dokształcających. Niezależnie od tego przewidziane są różnorodne specjalne kursy dla różnych kategoryj pracowników metalowych. --- ✪ --- Ustrój wspomnianych powyżej szkół dokształcających i kursów specjalnych będzie przedmiotem oddzielnych opracowań, dlatego też w dalszym ciągu niemi się nie zajmujemy. --- ✪ --- Natomiast w odniesieniu do wzmiankowanych wyżej szkół przysposobienia należy zaznaczyć, że tworzenie takich szkół nie byłoby celowe z powodów następujących: roczny okres nauki (przewidziany ustawowo dla tych szkół) jest zbyt krótki, aby można było chociaż w słabym stopniu wprowadzić młodzież w zawód metalowy; przyuczenie kandydatów na terminatorów do pewnych zmechanizowanych zabiegów obróbczych nie może być celem szkoły ze względów zasadniczych; wreszcie ukończenie takiej szkoły nie dałoby terminatorowi realnych korzyści w postaci lepszej stawki płacy lub skrócenia okresu termino-

wania. --- ✪ --- Projektowany na podstawie streszczonych powyżej rozważań ustrój szkół mechanicznych typu zasadniczego przedstawia się w chwili obecnej jak następuje. --- ✪ --- *Szkoły mechaniczne stopnia niższego* mają na celu praktyczne przygotowanie pracowników do wykonywania robót ślusarskich i kowalskich w drobnych warsztatach, w średnim i większym przemyśle metalowym i w innych dziedzinach życia gospodarczego. ✪ --- Szkoły te są trzyletnie i opierają się (w myśl ustawy) na I-szym szczeblu programowym szkoły powszechnej. --- ✪ --- Podstawę programową w tych szkołach tworzy praktyczna nauka ślusarstwa i kowalstwa, elementów tokarstwa i obsługi prostych silników. Pozatem program uwzględni technologję, fizykę przemysłową, rysunek techniczny i kalkulację oraz inne wiadomości, związane z zawodem w zakresie koniecznym dla zrozumienia typowych zjawisk, połączonych z pracą warsztatową. Nauczanie w szkole będzie miało charakter wybitnie praktyczny, tak iż na naukę teoretyczną przewiduje się zaledwie kilkanaście godzin tygodniowo. Łącznie zaś z zajęciami praktycznemi przewiduje się średnio 40 godzin tygodniowo, czyli mniej, niż praktykowano obecnie w szkołach tego typu. --- ✪ --- Wiek przyjęcia — 14 do 17 lat, przy odpowiednim stanie zdrowia i rozwoju fizycznego. --- ✪ --- Konieczność istnienia niższych szkół mechanicznych, jak zresztą i szeregu szkół tegoż stopnia w innych grupach zawodowych, wynika między innemi ze struktury szkolnictwa powszechnego. Znaczna ilość szkół powszechnych, przedewszystkiem w dzielnicach kresowych, nie może być zorganizowana na najwyższym stopniu, uwzględniającym wszystkie trzy szczeble programowe, lecz wskutek małej ilości dzieci, znajdujących się w zasięgu szkoły, trudności finansowych i innych przyczyn, zmuszona jest realizować w pełni tylko pierwszy szczebel programowy. Kształcenie więc w tych zawodach, które mogą być oparte na minimum przygotowania ogólnego, uzyskiwanego na pierwszym szczeblu programowym, winno się odbywać w szkołach zawodowych stopnia niższego, aby dać możność zawodowego kształcenia się młodzieży, kończącej niżej zorganizowane szkoły powszechne. Dotyczy to przedewszystkiem najbardziej rozpowszechnionych zawodów, jak np. ślusarstwo, stolarstwo i inne. ✪ --- Wobec tego nasuwa się przypuszczenie, że szkoły mechaniczne stopnia niższego muszą być organizowane głównie w województwach wschodnich i południowych. --- ✪ --- Trudności zorga-

nizowania na tych terenach racjonalnego dokształcania zawodowego, wynikające wskutek rozproszenia zakładów rzemieślniczych i przemysłowych, przemawiają również za koniecznością organizowania tam szkół mechanicznych stopnia niższego. --- ✪ --- Słabe uprzemysłowienie tych dzielnic pociąga pewne konsekwencje co do specjalizacji w tych szkołach. Byłaby ona wysoce niewskazana, gdyż specjalista z trudem znalazłby zajęcie. Od rzemieślnika-metalowca bowiem w tych warunkach wymaga się pewnej uniwersalności. Tem też tłumaczyć należy postawiony tym szkołom warunek niespecjalizowania oraz to, że nie przewiduje się tu kształcenia tokarzy, jak również niema podziału na ślusarzy i kowali. Szkoła mechaniczna stopnia niższego kształci więc zasadniczo ślusarzy ze znajomością kowalstwa i elementarnej obróbki mechanicznej (tokarstwa). --- ✪ --- W przewidywaniu, że absolwenci tych szkół w większości będą czynni na tym terenie, z którego pochodzą, jednym z ważnych postulatów, którym szkoły te muszą odpowiadać, staje się uwzględnienie regjonalnych warunków. Przejawić się to powinno przedewszystkiem w doborze tematów do prac warsztatowych tak, aby uczeń po ukończeniu szkoły nie spotkał np. maszyn, urządzeń, narzędzi rolniczych, nieznanych mu już ze szkoły, a spotykanych na każdym kroku w życiu tego środowiska, dla którego szkoła miała go przygotować. --- ✪ --- Naogół dla absolwentów tych szkół, którym powinny przysługiwać uprawnienia równoznaczne z temi, jakie uzyskuje się po odbyciu terminu u majstra, otwierają się w normalnych warunkach szerokie możliwości pracy i zarobkowania, oraz po latach praktyki dalsze kształcenie się np. w szkole mistrzowskiej. --- ✪ --- *Szkoły mechaniczne stopnia gimnazjalnego* mają na celu przygotować pracowników do robót kowalskich, ślusarskich i do obróbki mechanicznej. Podstawę programową tworzy praktyczna nauka zawodu i przedmioty zawodowe, potraktowane szerzej i głębiej niż w szkole stopnia niższego. Pozatem program obejmie w odpowiednim zakresie przedmioty związane z zawodem i ogólnokształcące. --- ✪ --- Odnośnie do ustroju szkół mechanicznych stopnia gimnazjalnego nasuwają się następujące uwagi. --- ✪ --- Jak wynika z analizy pracy i kwalifikacyj rzemieślnika metalowca, niezbędny jest w życiu gospodarczem typ ślusarza, kowala lub tokarza o stosunkowo wysokim poziomie ogólnej inteligencji, uzdolnionego do obsługi bardziej złożonych urządzeń mechanicznych i maszyn oraz

do ich wykonania, remontu i t. d. Kształcenie więc takich rzemieślników, przyszłej elity rzemieślniczej, staje się zadaniem szkoły mechanicznej stopnia gimnazjalnego. Ważnym momentem jest również podniesienie wartości rzemieślnika w opinji społeczeństwa, jeszcze pod tym względem zacofanej. Biorąc pod uwagę konieczność przynajmniej równie dobrego praktycznego wyszkolenia, jak na stopniu niższym, obok głębszego potraktowania przedmiotów teoretycznych i ogólnokształcących (ten ostatni warunek wynika z ustawy ustrojowej), nie może być mowy o kursie krótszym niż czteroletni, tem bardziej, że i w tej szkole łączna ilość godzin nauki tygodniowo nie powinna przekraczać średnio 40 godzin. Obecnie w tych szkołach we wszystkich klasach uczniowie mają 46 godz. pracy tygodniowo. ✪ --- Ilość tych szkół będzie niewątpliwie bardzo ograniczona, przyczem organizowane one będą przedewszystkiem w większych miastach i ośrodkach przemysłu metalowego. --- ✪ --- W sprawie oparcia tych szkół na II-im czy III-im szczeblu programowym zdecydowano zachować tu analogję z gimnazjami ogólnokształcącemi, opartemi na II szczeblu, udostępniając tem te szkoły dla szerszych rzesz młodzieży, która nie zawsze i nie wszędzie będzie miała możność ukończyć III-ci szczebel. --- ✪ --- Ponieważ szkoły mechaniczne stopnia gimnazjalnego znajdować się będą głównie w ośrodkach uprzemysłowionych, gdzie łatwiejsze jest znalezienie pracy dla metalowca - specjalisty, możliwem staje się w tych szkołach wprowadzenie uczniów w pewne specjalności, np. w mechanikę samochodową, precyzyjną i t. d., oraz wydzielenie kierunków ślusarskiego, kowalskiego i obróbki mechanicznej (tokarstwa). Zachowano jednak ostrożność w kwestji specjalizacji, przewidując ją tylko dla kierunku ślusarskiego i to w IV-ym dopiero roku nauki, t. j. po opanowaniu podstawowych sprawności ślusarskich, umożliwiających absolwentowi większą swobodę w znalezieniu pracy i szybkie przystosowanie się do niej. --- ✪ --- Zgodnie z duchem ustawy ustrojowej przewidywana jest dla absolwentów szkoły mechanicznej stopnia gimnazjalnego, mających po temu dane, możliwość przejścia do szkoły mechanicznej stopnia licealnego po złożeniu egzaminu uzupełniającego. Dla ułatwienia przygotowania się do takiego egzaminu tworzone będą kursy (prawdopodobnie roczne). Warunek ten nie stawia w gorszej sytuacji absolwentów szkoły mechanicznej niż absolwentów gimnazjum ogólnokształcącego, gdyż wstąpienie tych ostatnich do szkoły mechanicznej stopnia licealne-

go uwarunkowane jest odbyciem rocznej praktyki, od której oczywiście zwolnieni będą absolwenci szkoły mechanicznej stopnia gimnazjalnego. --- ✪ --- Analogicznie, jak było wspomniane przy szkołach stopnia niższego, absolwenci tych szkół również powinni uzyskać uprawnienia czeladnicze, oraz pewne uprawnienia w służbie państwowej. --- ✪ --- Zadaniem szkół mechanicznych stopnia licealnego jest przygotowanie pracowników technicznych, o szerszem i głębszem wykształceniu zawodowem i ogólnem. --- ✪ --- Kształcenie pracowników do pełnienia funkcyj organizujących produkcję pod względem technicznym, administracyjnym i handlowym, jak również do funkcyj konstruktorskich i energetycznych odbywa się zazwyczaj na dwu poziomach, a mianowicie: 1. w wyższych uczelniach technicznych, opartych na pełnej średniej szkole ogólnokształcącej, przyczem absolwenci tych uczelni, inżynierowie-mechanicy, powołani są do pełnienia swych fukcyj zupełnie samodzielnie (oczywiście po pewnej praktyce) i do rozwiązywania najbardziej zawiłych zagadnień w tej dziedzinie, wymagających gruntownego naukowego przygotowania; 2. w t. zw. szkołach technicznych, opartych na niepełnej szkole średniej, np. 6 kl. gimnazjum (dotychczasowego), lub na innem równoznacznem przygotowaniu, zadaniem absolwentów tych szkół jest praca bądź w charakterze sił pomocniczych pod kierunkiem inżynierów, bądź też samodzielna praca w mniejszym zakresie. Kształcenie więc tej drugiej kategorji pracowników technicznych staje się zadaniem szkół mechanicznych stopnia licealnego. --- ✪ --- Szkoły te przewidziane są jako trzyletnie, przyczem od klasy II-ej mogą rozpadać się na dwa wydziały: warsztatowy i konstruktorsko-energetyczny. Szkoła może prowadzić też jeden tylko z tych wydziałów. Wydział konstruktorsko-energetyczny może, począwszy od kl. II-ej lub III-ej, uwzględniać różne działy techniki, np. technikę kolejową, mechanikę okrętową, samochodową i t. p. --- ✪ --- W projekcie ustroju tych szkół w porównaniu ze stanem dzisiejszym są znaczne różnice. Jedną z nich jest pominięcie szkół technicznych t. zw. typu zasadniczego, t. j. opartych na szkole powszechnej. Wychodziło się przytem między innemi i z tego założenia, że niewskazanem jest kształcić na tym samym poziomie (w danym wypadku gimnazjalnym) dwu kategoryj pracowników-rzemieślników i ich zwierzchników-techników i że zarówno przygotowanie ogólne, wyniesione ze szkoły powszechnej, jak i młody wiek nie są odpowiednie do opanowania poważnego

zasobu wiadomości teoretycznych, niezbędnych technikowi. Drugą poważną różnicą jest wprowadzenie dwu kierunków w tych szkołach: warsztatowego i konstruktorsko-energetycznego. Kierunki te były bardzo słabo lub prawie wcale nie były zaznaczane w naszych szkołach technicznych, natomiast zaznaczają się w ustroju szkół niemieckich (Maschinenbauschule i Betriebsfachschule). ✪ --- Kierunek warsztatowy narzuca się wobec dążenia przemysłu do racjonalnego organizowania produkcji pod względem technicznym, t. j. celowego użycia maszyn obróbczych i siły ludzkiej do wykonania produktu z najmniejszym nakładem środków. Terenem pracy dla absolwentów-warsztatowców będzie głównie przemysł metalowy, natomiast absolwenci kierunku konstruktorsko-eneregetycznego znajdą zatrudnienie również w innych działach przemysłu i życia gospodarczego. --- ✪ --- W związku z tem wydziały konstruktorsko-energetyczne winny uwzględniać różne specjalności, wysuwane przez życie, jak np. technikę kolejową, samochodową, samolotową, górniczą i inne, tak iż absolwenci tych wydziałów mogą pracować bądź w charakterze konstruktorów (mniej lub więcej samodzielnych) przy projektowaniu silników samochodowych, urządzeń i taboru kolejowego i t. p., bądź w charakterze techników ruchu w siłowniach, techników-mechaników w fabrykach włókienniczych, w elektrowniach, w kopalniach i t. p. --- ✪ --- Ośrodkiem nauczania dla wydziału warsztatowego jest warsztat wytwórczy przemysłu metalowego i jego organizacja (urządzenia, ruch, praca). Podstawę programową tworzą przedewszystkiem: technologja (w szczególności obróbka mechaniczna wraz z konstruowaniem przyrządów obróbczych i łatwiejszych obrabiarek), kalkulacja i organizacja warsztatowa, praca w warsztatach szkolnych. --- ✪ --- Na wydziale konstruktorsko - energetycznym ośrodkiem nauczania są maszyny, urządzenia mechaniczne i ich eksploatacja. Podstawę programową tworzą przedewszystkiem: maszynoznawstwo, części maszyn, konstrukcje żelazne, elektrotechnika, zajęcia w pracowniach szkolnych. Programy tych szkół uwzględniają w odpowiednim zakresie przedmioty zawodowe oraz pomocnicze, związane i niezwiązane z zawodem. --- ✪ --- Warunki przyjęcia między innemi przewidują: wiek 17 — 20 lat ukończonych oraz odbycie rocznej zorganizowanej praktyki warsztatowej przedszkolnej. Za zorganizowaną praktykę uznana będzie również 3-letnia praktyka, odbyta w szkole mechanicznej stopnia gimnazjalnego lub niższego. Wprowadzając

 ten warunek, Ministerstwo miało na celu zapoznanie młodzieży, przed wejściem do szkoły, z pracą warsztatową i z zasadniczemi rękoczynami, co jest konieczne nietylko z uwagi na celowość nauki w szkole, w której uczeń i nauczyciel operować będą jednym, zrozumiałym dla nich językiem, ale również ze względu na mniejszą znacznie ilość czasu zajęć warsztatowych w szkole licealnej obok niezbędnego zapoznania się przyszłego technika z pracą manualną, którą ma kierować i prowadzić. ——— W. G.

DWIE USTAWY O SZKOŁACH AKADEMICKICH

(SZKIC PORÓWNAWCZY)

✪ --- Po trzynastu latach istnienia traci z dniem 1 września 1933 r. moc obowiązującą ustawa o szkołach akademickich z dnia 13 lipca 1920 r., a w jej miejsce wchodzi ustawa z dnia 15 marca 1933 r. ✪ --- Celem niniejszego artykułu jest porównanie obydwóch ustaw, przyczem starano się z jednej strony uwidocznić wszystkie istotne, chociażby nawet mniej ważne zmiany, uwydatniając jednak w toku rozważań główne zręby tak jednej, jak i drugiej budowy także i w tych wypadkach, gdzie niema istotnej rozbieżności.

CHARAKTERYSTYKA OGOLNA

✪ --- Ustawa z dnia 15 marca 1933 r. różni się od ustawy z dnia 13 lipca 1920 r. zarówno pod względem formy, jak i treści. ✪ --- Pierwszą wpadającą w oczy różnicę stanowią rozmiary obydwóch ustaw. Ustawa dawna zawiera 114 artykułów, nowa posiada ich tylko 62, a więc bezmała o połowę mniej. Do pewnego stopnia wyjaśnia się to tem, że ustawa nowa posiada, zgodnie z wprowadzonym w ostatnich czasach zwyczajem, w ramach poszczególnych artykułów jeszcze ustępy. --- ✪ --- Skrócenie ustawy wynika także z jej budowy. Przedewszystkiem ustawodawca pragnął zachować współmierność postanowień, zawartych w ustawie, o ile chodzi o ich doniosłość. Wszystkie zatem postanowienia zbyt szczegółowe, albo mające charakter regulaminowy, zostały w nowej ustawie pominięte.

Mają je uregulować specjalne rozporządzenia wykonawcze Ministra W. R. i O. P. --- ✪ --- Nadaje to ustawie pożądane cechy ramowości, która zapewni jej dłuższy byt, gdyż, umożliwiając bez konieczności zmiany ustawy zmianę szczegółowych rozporządzeń Ministra, da możność dostosowania ich do wymogów życiowych. Ponadto ustawa nowa nie wylicza taksatywnie, jak to czyniła ustawa z dnia 13 lipca, zakresu działania poszczególnych władz akademickich. Odpowiednie artykuły podają możliwie zwięzłe określenie zadań i celów danej władzy lub też dają jej definicję, z której w głównych zarysach wynikają wspomniane kompetencje. --- ✪ --- Pozatem ustawa z dnia 15 marca 1933 r. starała się objąć tylko tę dziedzinę życia państwowego, która jest przedmiotem tej ustawy, a zatem sprawy szkół akademickich. Nie reguluje zaś ustawa wcale praw i obowiązków profesorów, pomocniczych sił naukowych i urzędników, zajętych w szkołach akademickich, ponieważ należy to do zakresu innych ustaw. Nie reguluje też ustawa kwestyj, kto ma dokonywać nominacyj tych urzędników, ani ich tytułów służbowych, jako kwestyj, przekazanych do innych postanowień prawnych. Skutkiem tego znikły, oczywiście, pewne działy dawnej ustawy niemal bez śladu.

BUDOWA OBYDWOCH USTAW

✪ --- Jeżeli chodzi o budowę (tytuły rozdziałów) obydwóch ustaw, to budowa ta była w dawnej ustawie mylna. Po wstępie następowały następujące rozdziały: I. Szkoły państwowe, II. Władze samorządowe szkół akademickich, III. Grono nauczycielskie, IV. Pomocnicze siły naukowe, V. Zakłady szkół akademickich, VI. Urzędnicy i służba szkół akademickich, VII. Studja i studenci, VIII. Zjazdy delegatów szkół akademickich, IX. Szkoły akademickie prywatne i Przepisy końcowe. --- ✪ --- Niewłaściwość takiej budowy okazuje się jasno przy porównaniu z konstrukcją nowej ustawy, która poza artykułem pierwszym, zawierającym postanowienia ogólne, rozpada się na trzy działy: I. Państwowe szkoły akademickie, II. Prywatne szkoły akademickie, III. Postanowienia przejściowe i końcowe. Z natury rzeczy dział drugi jest najobszerniejszy i rozpada się na rozdziały: a) władze akademickie, b) studja specjalne, c) zakłady naukowe szkół akademickich, d) administracja gospodarcza, e) grono nauczycieli, f) organizacja nauczania i wychowania.

✪ --- Ustawa z dnia 13 lipca poprzedzona była wstępem, który we wzniosłych zwrotach, nawiązując do słów fundatora pierwszej uczelni akademickiej, Kazimierza Wielkiego, kreślił zadania i cele szkół akademickich. Jakkolwiek rzucone tam hasła bynajmniej nie straciły swej aktualności, mimo to nie powtarza ich ustawa z dnia 15 marca, ponieważ posiadają one tylko wartość deklaracyjną, a nie zawierają postanowień ustawowych, nie są zatem dostosowane do charakteru i stylu całej ustawy. --- ✪ --- Ustawa z dnia 15 marca stwierdza w art. 1 w sposób jasny i demonstracyjny (gdyż w pierwszem zdaniu pierwszego artykułu), że »szkoły akademickie zorganizowane są na zasadzie wolności nauki i nauczania«. Następnie kreśli ten sam artykuł zadania szkół akademickich, do celów i zadań dawniej wyszczególnionych, dodając jeszcze zadanie »kształcenia i wychowywania słuchaczów na świadomych swych obowiązków obywateli Rzeczypospolitej«. --- ✪ --- Jako następne zasady, wspólne dla wszystkich szkół akademickich, a więc państwowych i prywatnych, zawarte zresztą także w ustawie z dnia 13 lipca 1921 r., ustala artykuł 1, że założenie szkoły akademickiej oraz nadanie szkole już istniejącej praw szkoły akademickiej wymaga aktu ustawodawczego, zastrzega dla szkół akademickich pewne nazwy, przyznaje tym szkołom osobowość prawną i wyłączne prawo nadawania akademickich stopni naukowych.

ILOŚĆ PAŃSTWOWYCH SZKÓŁ AKADEMICKICH (art. 2)

✪ --- W artykule następnym wymienia ustawa państwowe szkoły akademickie i wylicza ich 13. Wprawdzie ustawa z dnia 13 lipca 1921 r. wymienia tylko 10 szkół akademickich, lecz Akademje Sztuk Pięknych w Krakowie i w Warszawie zostały zaliczone do szkół akademickich późniejszemi nowelami do tej ustawy. Ustawa nowa wlicza do liczby szkół akademickich jeszcze Akademję Stomatologiczną, istniejącą dotąd pod nazwą Państwowego Instytutu Dentystycznego w Warszawie.

ORGANIZACJA SZKÓŁ AKADEMICKICH (art. 3—4)

✪ --- W zasadach ogólnych, dotyczących organizacji państwowych szkół akademickich, znajduje się nowe postanowienie, że w szkołach akademickich obok wydziałów i oddziałów mogą istnieć również

studja specjalne. Ten sam artykuł przewiduje także, że tworzenie i zwijanie katedr i zakładów następuje w drodze rozporządzenia Ministra W. R. i O. P., tworzenie zaś nowych wydziałów oraz zwijanie istniejących następuje w drodze rozporządzenia Rady Ministrów na wniosek Ministra W. R. i O. P. Uprawnienia Ministra, określone w tym artykule, przysługiwały dotychczas Ministrowi W. R. i O. P. z tytułu wykonywania budżetu oraz na podstawie art. 114 ustawy z dnia 13 lipca 1913 r., która upoważniała Ministra do wydawania przepisów, odnoszących się do organizacji i reformy studjów. ✪ --- Dalej znajdujemy wyraźne stwierdzenie, że »Minister W. R. i O. P. jest naczelną władzą szkół akademickich i sprawuje nad niemi zwierzchni nadzór«. Ustawa z dnia 13 lipca ujmowała to w ten sposób, że mimochodem przy sposobności zatwierdzania statutów stwierdzała, iż Minister »wykonuje władzę rządową nad szkołami akademickiemi«.

ZJAZD REKTORÓW (art. 4)

✪ --- Ustawa z dnia 15 marca 1933 r. postanawia też, że Minister »zwołuje w miarę potrzeby, nie rzadziej jednak niż raz na trzy lata, zjazd rektorów wszystkich szkół akademickich, któremu sam przewodniczy«. Uchwały tego zjazdu mają charakter opinij. --- ✪ --- Ustawa z dnia 13 lipca 1920 r. przewidywała wprawdzie w art. 106 zjazdy delegatów szkół akademickich, nie przewidywała jednak ani konieczności zwoływania takich zjazdów, ani też nie określała ich charakteru. Postanowienie zatem stwierdzające, że »mogą być zwoływane zjazdy«, było co najmniej zbędne, gdyż nawet przy braku takiego postanowienia ustawowego nic nie stałoby na przeszkodzie zwoływaniu różnych zjazdów. Zjazdy rektorów, przewidziane w ustawie z r. 1933, stają się opinjodawczym organem Ministra W. R. i O. P.

WŁADZE AKADEMICKIE

✪ --- Władze akademickie pozostały w nowej ustawie akademickiej bez zmian. Zmienił się tylko zakres ich uprawnień i wzajemne ustosunkowanie.

ZEBRANIE OGÓLNE PROFESORÓW (art. 5)

✪ --- Zebranie ogólne profesorów było wpierw instytucją, której istnienie statuty poszczególnych szkół mogły dopuszczać, obecnie staje się zebranie ogólne profesorów instytucją, obowiązującą we

 wszystkich szkołach akademickich. Skład zebrań ogólnych pozostaje bez zmian: należą do niego wszystkie te osoby, które wchodzą w skład rad wydziałowych (w radach wydziałowych braknie jednak obecnie profesorów honorowych). Zakres działania zebrania ogólnego został obecnie uszczuplony, gdyż pozostawiono mu tylko: 1) uchwalanie statutu, 2) rozważanie ogólnych zagadnień nauczania i wychowania oraz 3) wypowiadanie na żądanie ministra lub rektora opinij w sprawach ogólnych, dotyczących szkoły lub nauki i wreszcie 4) rozpatrywanie planu działalności i sprawozdania rocznego rektora ze stanu szkoły. --- ✪ --- Zebranie jest zatem władzą tylko w zakresie uchwalania statutu i jego zmian, w innych sprawach bowiem może tylko opinjować. --- ✪ --- Ustawa poprzednia podawała wiele przepisów, regulujących tok obrad zebrania ogólnego, obecna odsyła te sprawy do regulaminów, które zebranie samo sobie uchwala.

SENAT AKADEMICKI (art. 6—7)

✪ --- Naczelną władzą kolegjalną we właściwem tego słowa znaczeniu jest senat akademicki. Skład senatu nie ulega żadnym zmianom. Zakres działania senatu był w poprzedniej ustawie szczegółowo wyliczony w 19 punktach. Nowa ustawa nie daje szczegółowego wyliczenia, lecz, nakładając na senat obowiązek opieki nad zdrowiem moralnem i położeniem materjalnem młodzieży, określa senat jako naczelną władzę kolegjalną szkoły w sprawach naukowych, gospodarczych i administracyjnych, o ile one dotyczą całości szkoły. Natomiast sprawy, dotyczące tylko jednego wydziału, przekazane są w całości decyzji rad wydziałowych. Ponadto, jak wynika z porównania treści następnych artykułów nowej ustawy, utracił senat na rzecz rektora prawo zarządzania majątkiem szkoły, a na rzecz komisyj dyscyplinarnych wyrokowanie w sprawach dyscyplinarnych studentów. Sprawy zawierania umów o wykłady, nominacje niektórych pracowników, wydawanie składu osobowego i kroniki szkoły i t. p. przeszły do uprawnień rektora. --- ✪ --- Podobnie, jak dawniej, może senat i obecnie przelać część swych uprawnień na rektora. Nowa ustawa precyzuje bliżej, zawarte zresztą i w dawnej ustawie, prawo rektora do zawieszania uchwał senatu z ważnych powodów, natomiast opuszcza postanowienia regulaminowe, które uchwala sobie senat sam. O ile chodzi o prawo zawieszania uchwał senatu przez rektora, to, według brzmienia dawnej ustawy, rektor obowiązany był wykonać zakwestjonowaną przez siebie uchwałę,

gdyby senat swą pierwotną uchwałę potwierdził. Obecnie, jeżeli senat pierwotną uchwałę podtrzyma, rektor przedstawia sprawę ministrowi do rozstrzygnięcia.

REKTOR

✪ --- Najistotniejsze zmiany w ustroju władz akademickich wprowadza nowa ustawa akademicka, jeżeli chodzi o osobę rektora. ✪ --- a) Zakres jego uprawnień (art. 8). Według ustawy z dnia 13 lipca 1920 r. rektor »jest przewodniczącym senatu i zebrania ogólnego profesorów, czuwa nad należytym biegiem spraw, wchodzących w zakres działania tych władz«. Odpowiedzialność ponosi przedewszystkiem »za należyte przestrzeganie ustaw i rozporządzeń«. Obecnie atrybucje powyższe zachowuje rektor, oczywiście, w całości, lecz ponadto staje się on »przełożonym grona nauczycielskiego, zwierzchnikiem pomocniczych sił naukowych oraz urzędników i niższych funkcjonarjuszów szkoły«. Ustawa zwie go także »opiekunem i zwierzchnikiem słuchaczy«. Dalej rektor »czuwa nad działalnością władz akademickich oraz zakładów«, zarządza majątkiem szkoły oraz »rozstrzyga sprawy kompetencyjne między władzami akademickiemi«. --- ✪ --- Zakres działania rektora jest zatem znacznie rozszerzony. Wzmacnia zaś jeszcze jego stanowisko sposób jego wyboru i czas trwania jego kadencji. --- ✪ --- b) Wybór (art. 9). Rektora wybierało dotychczas na okres roczny ogólne zebranie profesorów lub też delegaci rad wydziałowych z grona profesorów zwyczajnych lub honorowych. Statut szkoły określał szczegóły sposobu wybierania rektora. --- ✪ --- Obecnie rektora wybiera na okres trzech lat zebranie delegatów wydziałów zwykłą większością głosów. Nowością jest postanowienie, że wybór rektora podlega zatwierdzeniu przez Prezydenta Rzeczypospolitej na wniosek Ministra W. R. i O. P. ✪ --- Ustawa wprowadza dla szkół, w których niema co najmniej pięciu profesorów zwyczajnych, ten wyjątek, że w szkołach tych może być obrany rektorem także profesor nadzwyczajny. --- ✪ --- Nowa ustawa przewiduje także, że rektorowi zmniejsza minister na czas sprawowania urzędu rektorskiego wymiar obowiązkowych zajęć profesorskich.

SEKRETARJAT SZKOŁY (art. 10)

✪ --- Ustawa dawna zawierała osobny dział, poświęcony »urzędnikom i służbie szkół akademickich«. Dział ten zniknął, gdyż obowiązki i prawa urzędników, bez względu na to, gdzie oni pełnią swe obo-

 wiązki, są regulowane innemi ogólnemi przepisami prawnemi. Obecna ustawa zawiera natomiast tylko jedno, jednak dla życia akademickiego ważne postanowienie, a mianowicie, mówiąc o tem, że organem rektora w zakresie jego funkcyj administracyjnych jest bezpośrednio mu podległy sekretarjat szkoły, stwierdza, że »sekretarjat łączy w sobie wszystkie biura szkoły«. Z tego wynika, że sekretarz jest przełożonym kwestora, intendenta i wszystkich innych urzędników oraz, że ci komunikują się z rektorem za pośrednictwem sekretarza, jako bezpośredniego swego przełożonego.

EKSTERYTORJALNOŚĆ SZKOŁY (art. 11)

✪ --- Omawiając zakres władzy rektorskiej ustala nowa ustawa podobnie, jak poprzednia, eksterytorjalność szkoły. Tak jak w poprzedniej ustawie może rektor, gdy uzna to za konieczne, wezwać pomocy organów bezpieczeństwa. Dawne określenie: »w razie grożącego niebezpieczeństwa« zastąpiono określeniem: »w wypadkach nagłego niebezpieczeństwa«.

PROREKTOR (art. 14)

✪ --- Prorektorem bywał zawsze rektor ustępujący; jego mandat trwał rok. Obecnie wybiera prorektora na okres trzech lat zebranie delegatów wydziałów z grona profesorów zwyczajnych i nadzwyczajnych. Wybór prorektora odbywa się w innym roku akademickim, niż wybór rektora i podlega zatwierdzeniu przez Ministra W. R. i O. P. Ma to na celu utrzymanie ciągłości w urzędowaniu najwyższych władz akademickich.

RADA WYDZIAŁOWA (art. 15—16)

✪ --- W składzie rady wydziałowej zaszły zmiany niedaleko idące. Ubywają z rady wydziałowej profesorowie honorowi, a natomiast rada zyskuje możność powoływania do swego składu nietylko profesorów innych wydziałów, jeżeli wykładają na danym wydziale, lecz może także powołać w tym wypadku także profesorów innych szkół akademickich. Zakres działania rad wydziałowych, a więc tej komórki, w której skupia się praca naukowa i badawcza, nie został w niczem uszczuplony, ani ograniczony. Owszem, zakres ten został rozszerzony o tyle, że cały szereg uchwał w sprawach, mających znaczenie tylko dla wydziału, nie przechodzi pod obrady senatu.
✪ --- Z postanowień porządkowych znajdujemy tylko przepis, który zresztą był w dawnej ustawie, że dziekan może w pewnych wypad-

kach (podobnie jak rektor w stosunku do senatu) zawiesić wykonanie uchwał rady wydziałowej. Jeżeli rada wydziałowa poweźmie jednak ponownie taką uchwałę, jaką już zawiesił dziekan, natenczas — podobnie jak u rektora w stosunku do senatu — decyzja należy do Ministra W. R. i O. P.

DZIEKAN (art. 17—19)

✪ --- Zakres uprawnień dziekana został dokładniej określony, lecz w zasadzie nie rozszerzony. Sposób wyboru, czas trwania mandatu pozostały bez zmian.

WŁADZE AKADEMICKIE SZKÓŁ JEDNOWYDZIAŁOWYCH (art. 20)

✪ --- W dawnej ustawie brak było postanowień, jak będą ustosunkowane do siebie władze akademickie szkół jednowydziałowych. Obecnie są te sprawy uregulowane w tym sensie, że w szkołach tych zebranie ogólne spełnia również funkcje senatu i rady wydziałowej, a rektor funkcje dziekana. Statut jednowydziałowej szkoły akademickiej może przewidzieć utworzenie senatu, składającego się z rektora, prorektora i trzech delegatów zebrania ogólnego, wybranych z pośród profesorów zwyczajnych i nadzwyczajnych.

STUDJA SPECJALNE (art. 21)

✪ --- Zupełną nowością w ustawie są postanowienia o studjach specjalnych. Dają one możność tworzenia takich studjów oraz nadawanie im pewnych uprawnień, przysługujących radom wydziałowym.

ZAKŁADY NAUKOWE (art. 22—23)

✪ --- Starając się stworzyć jak najdogodniejsze ramy pracy w szkołach akademickich, przewiduje nowa ustawa w rozdziale, poświęconym »zakładom naukowym«, możność powstawania zakładów, poświęconych wyłącznie badaniom naukowym, oraz możność tworzenia instytutów, t. j. zakładów, obejmujących swym zakresem kilka katedr.
✪ --- Nowa ustawa wskazuje też cele zakładów naukowych, czego dotychczas nie było. Zakłady naukowe »winny zatem obok zapewnienia słuchaczom odpowiedniego przygotowania naukowego i zawodowego, rozwijać twórczą działalność naukową i dążyć do najpełniejszego wykorzystania i uwzględnienia warunków i potrzeb regjonalnych«. Ważna to wskazówka, określająca kierunek pracy szkół akademickich; ma je to silniej związać z najbliższem otoczeniem. Nowa

 ustawa ustala wreszcie, kto pełni opiekę nad zakładami naukowemi oraz do kogo należy nadzór gospodarczy nad niemi.

BIBLJOTEKI (art. 24)

✪ --- Ustawa z dnia 15 marca pomija zupełnie sprawę archiwum szkoły. Postanowienia w zakresie bibljotek uniwersyteckich w zasadzie nie uległy zmianom, są one tylko mniej obszerne, aniżeli poprzednie, gdyż ustawa przewiduje, że uprawnienia i obowiązki kierownika bibljotek, jako też skład i zakres działania komisji bibljotecznej ustala statut szkoły. Zaznaczyć należy tylko, że nowa ustawa formułuje jasno, iż »kierownicy bibljotek podlegają bezpośrednio rektorowi«.

ADMINISTRACJA GOSPODARCZA

✪ --- Zupełnie nowym działem jest dział przepisów, traktujących o »administracji gospodarczej szkół akademickich«. Ustawa z dnia 13 lipca 1920 r. dotykała tych rzeczy tylko w jednym art. 5, przyznającym szkołom akademickim charakter osób prawnych, co jest bliżej wyjaśnione słowami: »mogą więc (szkoły) przyjmować zapisy i darowizny i samodzielnie zarządzać swoim w ten sposób uzyskanym majątkiem«. Sformułowanie takie było co najmniej nieścisłe, a właściwie ograniczało osobowość szkół do możności przyjmowania darowizn i zapisów i administracji majątkiem w ten sposób uzyskanym. Pozatem była tylko wzmianka, że majątkiem szkoły zarządza senat. ✪ --- Ustawa z dnia 15 marca 1933 r. stwierdza w art. 1 ust. 4, że szkoły akademickie posiadają osobowość prawną wogóle. W odniesieniu zaś do państwowych szkół akademickich określa w art. 25 ust. 1, na czem ta osobowość prawna polega: »szkoły akademickie mogą posiadać, nabywać, obciążać i zbywać własny majątek ruchomy i nieruchomy, przyjmować darowizny i zapisy, zawierać umowy i zarządzać swym majątkiem; może im być również oddany w użytkowanie majątek państwowy«. --- ✪ --- Majątkiem szkoły własnym i powierzonym jej w zarząd administruje rektor, on też dokonywa rozdziału funduszów szkoły. W sprawach zarządu majątkiem korzysta rektor z uwag komitetu administracyjnego, który sam powołuje do życia, mianując jego członków z pośród profesorów zwyczajnych i nadzwyczajnych szkoły. Z urzędu wchodzi do tego komitetu sekretarz szkoły. --- ✪ --- Nabycie, pozbycie i obciążenie przez szkoły nieruchomości oraz przyjmowanie darowizn warunkowych wymaga

uchwały senatu i zatwierdzenia ministra. --- ✪ --- Dwa razy do roku przedstawia rektor senatowi sprawozdanie z zarządu majątkowemi sprawami szkoły. Sprawozdanie to, zaopatrzone uwagami senatu, otrzymuje Minister W. R. i O. P. --- ✪ --- Rozporządzenie ministra określi także zakres i sposób dokonywania nadzoru i kontroli nad działalnością administracyjną i gospodarczą szkół akademickich. Rozporządzenie to zastąpi rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 27 grudnia 1924 r. o kontroli nad gospodarką w majątkach państwowych szkół akademickich, które ustawa z dnia 15 marca w postanowieniach końcowych znosi.

GRONO NAUCZYCIELSKIE

✪ --- Artykuły poświęcone gronu nauczycielskiemu znajdują swój odpowiednik w III rozdziale dawnej ustawy.

✪ --- Podział (art. 28). Podział grona nauczycielskiego na nauczycieli akademickich, t. j. tych, którzy habilitowali się lub otrzymali nominację na profesorów, i na nauczycieli nieakademickich — pozostał bez zmian. Bez zmian pozostało też postanowienie, gwarantujące wszystkim profesorom i docentom »prawo podawania i oświetlania z katedr sposobem naukowym według ich naukowego przekonania zagadnień, wchodzących w zakres tej gałęzi wiedzy, której są przedstawicielami«. Profesorowie posiadają też swobodę wyboru metod wykładów i ćwiczeń. Sprawa wolności nauki i nauczania pozostała zatem w obydwóch ustawach postawiona jasno i zdecydowanie.

HABILITACJE I DOCENTURY (art. 29—32)

✪ --- Zasadnicze postanowienia, odnoszące się do habilitacji, pozostały bez zmian. Instancją powołaną do przeprowadzenia habilitacji jest nadal rada wydziałowa. Warunki habilitacji, więc doktorat, ocena kwalifikacyj osobistych kandydata i trzy akty przewodu habilitacyjnego, pozostały nadal, jak również możność zwolnienia kandydata w wypadkach wyjątkowych od drugiego i trzeciego aktu przewodu habilitacyjnego. Zachowano również bez zmian przepisy, odnoszące się do przywrócenia prawa wykładania dla docentów, którzy to prawo utracili z powodu nieogłaszania wykładów. Nie uległa też zmianie ważna dla szkół akademickich i pojęcia ich samorządu zasada, że habilitacja jest ważną tylko dla tego wydziału, który kandydatowi nadał tytuł docenta. --- ✪ --- Wreszcie w tych samych warunkach, co dawniej, może otrzymywać docent nominację na profesora tytu-

 larnego. --- ✪ --- Przepisy, odnoszące się do habilitacji, były uwzględnione w dawnej ustawie bardzo szczegółowo. Obecnie w związku z zasadą ramowości, przyjętą dla całej ustawy, przepisy szczegółowe mają się znaleźć w rozporządzeniu Ministra W. R. i O. P., określającem bliżej sposób postępowania habilitacyjnego w ramach postanowień ustawy. --- ✪ --- Zmiany, wprowadzone w tym zakresie przez nową ustawę, streszczają się w następujących punktach: ✪ --- 1. Nowa ustawa precyzuje, że prawo wykładania, nadane docentowi, ma obejmować całość pewnej nauki lub taką jej część, którą można uważać »za przedmiot w sobie zamknięty« (zamiast »całość w sobie zamkniętą«). Stanowi to niewątpliwie wyraźniejsze sprecyzowanie. --- ✪ --- 2. Uchwała rady wydziałowej, nadająca prawo wykładania, musiała wpierw, zanim ją przesłano ministrowi do zatwierdzenia, być przyjęta przez zebranie ogólne albo senat akademicki. Obecnie wymagana jest tylko opinja senatu, jako materjał dla ministra przy powzięciu decyzji. --- ✪ --- 3. Sprecyzowano wyraźnie, że podstawą rozszerzenia prawa wykładania może być tylko działalność naukowa w danej dziedzinie wiedzy. --- ✪ --- 4. Prawo wykładania wygasa dopiero wtedy, gdy docent nie korzysta z niego (nie starając się o urlop) przez dwa lata, a nie przez rok. --- ✪ --- Nowością są postanowienia następujące: --- ✪ --- 1. Prawo wykładania wygasa, gdy docent osiągnie ten rok życia, w którym profesor przechodzi w stan spoczynku z powodu osiągniętej granicy wieku. ✪ --- 2. Minister W. R. i O. P. może na wniosek rady wydziałowej cofnąć docentowi prawo wykładania. --- ✪ --- 3. Docent obowiązany jest do zachowywania powagi swego stanowiska i przestrzegania obowiązkowych przepisów.

OBSADZANIE KATEDR (art. 33—34)

✪ --- Sposób obsadzania wolnych katedr nie uległ żadnym zasadniczym zmianom. Przed obsadzeniem przeprowadza rada wydziału ankietę wśród wszystkich profesorów danej specjalności. Ankieta musi być przeprowadzona w każdym wypadku, gdy chodzi o obsadzenie katedry. W zapytaniach nie można wymieniać kandydatów już zgłoszonych, czy upatrzonych. Ankietę przeprowadza rada wydziałowa, a nie specjalna komisja, wyznaczona przez radę wydziałową dla rozważenia kandydatur. Komisję tę powołuje rada wydziałowa dopiero po przeprowadzeniu ankiety. Materjał, uzyskany drogą ankiety, ona właśnie rozważa. Dalszy tryb postępowania nie

uległ zmianom z tem jednak, że rada wydziałowa nie jest krępowana, ilu kandydatów ministrowi przedstawi do zatwierdzenia. Odpadł jednak teraz obowiązek, dawniej ustawą przewidziany, uwzględniania we wniosku kandydata mniejszości. --- ✪ --- Przyjęcie uchwały rady wydziałowej przez zebranie ogólne profesorów albo senat nie jest obecnie przewidziane — wymagana jest natomiast opinja senatu. W praktyce posiada to to znaczenie, że senat nie może przeszkodzić zamianowaniu kandydata, wybranego przez radę wydziałową, lecz może tylko wyłuszczyć Ministrowi W. R. i O. P. swój punkt widzenia. --- ✪ --- W sposobie postępowania w tych wypadkach, gdy Minister W. R. i O. P. nie zamierza przedstawić Prezydentowi Rzeczypospolitej do mianowania żadnego z kandydatów rady wydziałowej, nie wprowadzono żadnych zmian poza tem, że rada wydziałowa obowiązana jest w terminie przez ministra oznaczonym przedstawić nowego kandydata. Kandydat poprzednio przez ministra nie uwzględniony może być ponownie przedstawiony tylko po wykazaniu się nowym dorobkiem naukowym.

MIANOWANIE PROFESORÓW ZWYCZAJNYCH I HONOROWYCH (art. 34—35)

✪ --- Warunki, w których może nastąpić mianowanie profesora nadzwyczajnego zwyczajnym, zwyczajnego honorowym nie uległy zmianom, z tem oczywiście, że analogicznie do habilitacji i obsadzania katedr nie jest wymagane przyjęcie uchwały rady wydziałowej przez zebranie ogólne, albo senat, lecz tylko ich opinja.

PROFESOROWIE HONOROWI (art. 36)

✪ --- Profesorowie honorowi posiadają prawo wykładania w zakresie habilitacji, albo dekretu nominacyjnego, tracą jednakże — wbrew dawnym przepisom — prawo należenia do składu rady wydziałowej. --- ✪ --- Ponadto wprowadzono nowe postanowienie, opiewające, że profesorowie ustępujący z katedr dobrowolnie lub z powodu przekroczenia granicy wieku, których nie mianowano profesorami honorowymi, zachowują prawo korzystania z zakładów szkoły w ramach regulaminu zakładowego, tracą natomiast prawo wykładania. Minister może im jednak to prawo przywrócić.

NAUCZYCIELE NIEAKADEMICCY (art. 37)

✪ --- W stosunku do nauczycieli nieakademickich wprowadza nowa ustawa postanowienie, że wykłady i ćwiczenia, przez nich prowa-

 dzone, znajdować się mają pod opieką naukową profesora, wyznaczonego przez radę wydziałową.

ORGANIZACJA NAUCZANIA (art. 38—41)

✪ --- Zamiast działu VII »Studja i studenci« dawnej ustawy o szkołach akademickich ujmuje nowa ustawa kwestje tego zakresu w dwie grupy, zatytułowane »Organizacja nauczania i wychowanie« i »Słuchacze«. --- ✪ --- Znajdujemy tu jako nowe postanowienie ustalenie terminu rozpoczęcia roku akademickiego na dzień 1 września, czego dotychczas brakło. --- ✪ --- Pozostawiając w dalszym ciągu ten sam wymiar obowiązkowych zajęć (»nie mniej, niż 30 tygodni wykładowych«), postanawia nowa ustawa, że nadzór bezpośredni nad przestrzeganiem tego przepisu należy do dziekana. --- ✪ --- Sprawę ustalenia podziału roku akademickiego przekazuje nowa ustawa Ministrowi W. R. i O. P. --- ✪ --- W sprawie organizacji nauczania, stopni naukowych i zawodowych nie wprowadza nowa ustawa żadnych zmian. Zarówno tę sprawę, jak i sprawy opłat, a mianowicie kwestję ustalenia programu i porządku studjów i egzaminów, przepisów o uzyskaniu stopni naukowych i zawodowych, warunki i tryb nostryfikowania zagranicznych stopni naukowych i zawodowych, określenie sposobu pobierania opłat, przeznaczenie, podział i sposób zarządzania temi opłatami odsyła ustawa do szczegółowych rozporządzeń Ministra W. R. i O. P. --- ✪ --- Nowością jest upoważnienie Ministra W. R. i O. P. do ustalenia odmiennych zasad uzyskiwania wyższego stopnia naukowego dla obywateli państw obcych.

ZAWIESZANIE WYKŁADÓW, ZAMYKANIE SZKÓŁ (art. 42)

✪ --- Jakkolwiek niejednokrotnie zachodziła już potrzeba zawieszania wykładów w szkołach akademickich, działo się to dotychczas tylko władzą rektora na podstawie jego ogólnych uprawnień. Nowa ustawa szczegółowo określa kompetencje rektora, senatu i ministra w tej sprawie. Ustawa przewiduje też, »jeżeli inne środki zawiodą«, czasowe zamknięcie szkoły w całości lub w częściach. Decyzja taka może być połączona z zarządzeniem nowych wpisów.

SŁUCHACZE (art. 43)

✪ --- Przepisy, odnoszące się do słuchaczy, są sformułowane w nowej ustawie wyczerpująco i ułożone systematycznie. Zmiany w stosunku do ustawy z dnia 13 lipca 1920 r. są następujące:

✪ --- P o d z i a ł. Do dwóch istniejących już obecnie kategoryj, t. j.

studentów i wolnych słuchaczy, dodano trzecią kategorję: doktorantów, t. j. osób, posiadających już niższy stopień naukowy, a ubiegających się o stopień doktora. --- ✪ --- Te trzy rodzaje studjujących obejmuje ustawa ogólna nazwą »słuchacze«, rezerwując nazwę studentów tylko dla tych, którzy mają pełne uprawnienia, a nie są doktorantami. --- ✪ --- Zmieniono też warunki przyjęcia dla studentów, dostosowując je do postanowień ustawy o ustroju szkolnctwa. ✪ --- Przyjęcie. Podobnie, jak w dawnej ustawie, dopuszcza się w tych samych warunkach możność ograniczenia liczby przyjęć na pewne wydziały z tem jednakże, że ograniczenia mogą być wprowadzone każdorazowo tylko na przeciąg jednego roku akademickiego. ✪ --- Dawna ustawa postanawiała, że studentów na wydział przyjmował dziekan. W odniesieniu do wolnych słuchaczy przyznawała ustawa to uprawnienie radzie wydziałowej. Obecnie o przyjęciu na wydział decyduje w każdym wypadku dziekan, a rada wydziałowa powołana jest do rozstrzygania ewentualnych odwołań. ✪ --- Obowiązki i prawa (art. 44—49). Art. 89 ustawy z dnia 13 lipca dozwalał słuchaczom jednego wydziału zapisywać się także na wykłady innego wydziału. Obecnie można za zgodą rektorów obydwu szkół być równocześnie studentem dwóch szkół akademickich. --- ✪ --- Podczas gdy dawniej były określone prawa słuchaczy, obecnie określono także ich obowiązki. --- ✪ --- Student ma zatem obowiązek uczęszczania na wykłady, brania udziału w ćwiczeniach i zdawania egzaminów. Ponadto ciąży na nim, oczywiście, obowiązek przestrzegania przepisów, regulujących normalny tok prac i życia akademickiego. --- ✪ --- Zarówno dawniej, jak i obecnie, istnieje możność odebrania przez radę wydziałową wyższego stopnia naukowego tym osobom, które zostały »skazane za przestępstwo, popełnione z chęci zysku lub z innych niskich pobudek«. Dawniejsze sformułowanie: »w razie zasądzenia za przestępstwo kryminalne, uwłaczające czci«, jako nie odpowiadające obowiązującemu ustawodawstwu karnemu, było niewystarczające.

PRZEPISY DYSCYPLINARNE DLA STUDENTÓW (art. 50—51)

✪ --- Odpowiedzialność dyscyplinarną studentów regulował dotychczas tylko jeden krótki art. 98, który w ustępie pierwszym przewidywał odpowiedzialność dyscyplinarną za naruszenie przepisów lub godności akademickiej, w ustępie drugim przyznawał władzę dyscyplinarną rektorowi i senatowi akademickiemu, nie rozgraniczając

zresztą wcale ich kompetencyj, a w ustępie trzecim wymieniał kary dyscyplinarne. --- ✪ --- Ustawa nowa, przekazując zresztą do rozporządzenia ministra kwestję trybu ustalania składu komisyj dyscyplinarnych, liczby sędziów i członków komisyj dyscyplinarnych, kompetencyj dyscyplinarnych poszczególnych władz akademickich i sam tryb postępowania dyscyplinarnego, daje jednakże przepisy daleko szczegółowsze. --- ✪ --- Przedewszystkiem ustala szczegółowo wszystkie wypadki, które pociągają odpowiedzialność dyscyplinarną. Następnie nakłada na sądy karne obowiązek zawiadamiania rektora o wdrożeniu postępowania karnego przeciw słuchaczom. Równocześnie jednak wyjmuje z pod odpowiedzialności przed akademickiemi władzami dyscyplinarnemi słuchaczów, będących w czynnej służbie wojskowej. W tych wypadkach »władze uczelni nie wymierzają kary, lecz po przeprowadzeniu dochodzenia zwracają się do Ministra Spraw Wojskowych o spowodowanie ukarania słuchacza na zasadzie wojskowych przepisów dyscyplinarnych«. --- ✪ --- System kar zostaje bez zmian z tem, że nowa ustawa wprowadza nowy rodzaj kary: »pozbawienia prawa udziału w życiu akademickiem na czas ograniczony lub na czas studjów«. --- ✪ --- Orzecznictwo dyscyplinarne złożono w ręce dziekana, rektora i dwu instancyj dyscyplinarnych. Dziekan i rektor mogą nakładać tylko karę porządkową: upomnienia. Właściwą instancją dyscyplinarną jest sędzia, wybrany z pośród profesorów zwyczajnych, nadzwyczajnych lub docentów. Drugą instancję stanowi odwoławcza komisja dyscyplinarna, wybrana z tego samego grona. Kandydatów na sędziów i członków komisji odwoławczej wybiera senat i przedstawia Ministrowi W. R. i O. P. do zatwierdzenia. Ponadto zawiera ustawa pewne postanowienie wyjątkowe. W wypadkach bowiem przewinień o charakterze zbiorowym, którym towarzyszą czyny przeciw wolności nauczania lub studjowania, albo w wypadkach czynnego wystąpienia przeciw profesorom lub władzom akademickim, Minister W. R. i O. P. może powołać specjalną komisję dyscyplinarną, złożoną z profesorów i docentów szkół akademickich. Od kar nałożonych przez tę komisję nie przysługuje odwołanie. --- ✪ --- Wszyscy sędziowie są w wykonywaniu swych funkcyj samodzielni i niezależni. --- ✪ --- Dotychczas nie przysługiwało odwołanie od kar dyscyplinarnych, orzeczonych w pierwszej instancji, obecnie może obwiniony odwołać się do odwoławczej komisji dyscyplinarnej. Równocześnie jednak na żądanie Ministra W. R. i O. P. lub rektora sprawy, osądzone w pierwszej instancji, winny

być ponownie rozpatrywane przez odwoławczą komisję dyscyplinarną. --- ✪ --- Minister W. R. i O. P. może kary prawomocnie nałożone złagodzić lub darować. --- ✪ --- Jakkolwiek więc postanowienia powyższe nie wyczerpują całości przepisów dyscyplinarnych, stwarzają jednakże dla postępowania dyscyplinarnego ściśle określone ramy, dające dwustopniowość w orzecznictwie oraz możność wywierania wpływu przez Ministra W. R. i O. P. na skład komisyj dyscyplinarnych, możność skierowania sprawy do drugiej instancji oraz możność łagodzenia wyroków dyscyplinarnych.

STOWARZYSZENIA AKADEMICKIE (art. 52)

✪ --- Przepisy, odnoszące się do zakładania stowarzyszeń akademickich, nie są szerzej ujęte, aniżeli poprzednio, mimo to podają dokładnie definicję, co należy rozumieć przez stowarzyszenie akademickie i wyraźnie postanawiają, że członkami stowarzyszeń akademickich nie mogą być osoby, nie podlegające dyscyplinarnie władzy akademickiej. Nowa ustawa nie przeprowadza zróżnicowania stowarzyszeń na stowarzyszenia i korporacje oraz na stowarzyszenia i korporacje międzyuczelniane i jednouczelniane. --- ✪ --- Dawna ustawa zawierała ograniczenia, że »stowarzyszeniom akademickim nie wolno mieć celów politycznych«, obecna formułuje to w ten sposób, że stowarzyszeniom »nie wolno prowadzić działalności politycznej«. ✪ --- W ustawie z dnia 13 lipca 1920 r. stowarzyszenia, działające na terenie jednej uczelni, zostały oddane pod opiekę senatu, który ją wykonywał za pośrednictwem swego delegata. Stowarzyszenia, działające na terenie kilku uczelni, podlegały nadzorowi Ministra W. R. i O. P. --- ✪ --- Ustawa obecna poddaje wszystkie stowarzyszenia pod opiekę i nadzór władz akademickich i Ministra W. R. i O. P. ✪ --- Przepisy wykonawcze, wydane przez Ministra W. R. i O. P., mają ustalić warunki i tryb zakładania stowarzyszeń, ich rozwiązywania, zatwierdzania statutów, uzyskiwania osobowości prawnej, sposób i zakres sprawowania nadzoru i opieki nad niemi, jako też odpowiedzialność członków zarządu za działalność stowarzyszeń.

WIECE (art. 53)

✪ --- Postanowienia o wiecach nie uległy zmianom.

PRYWATNE SZKOŁY AKADEMICKIE (art. 54—55)

✪ --- Warunki przyznawania praw akademickich wyższym szkołom prywatnym uległy o tyle zmianie, że wymieniono istotny warunek

przyznania tych praw, który — chyba przez przeoczenie — opuszczono w dawnej ustawie, a mianowicie wymaga się »poziomu studjów i programów, odpowiadającego poziomowi szkół akademickich«. Zatwierdzanie statutów prywatnych szkół akademickich przez ministra uzależnione było wpierw od opinji wszystkich państwowych szkół i już uznanych szkół prywatnych tego samego typu. Ograniczenie to usunięto, statuty tych szkół i ich zmiany zatwierdza minister po wysłuchaniu opinji zebrania ogólnego profesorów danej uczelni. ✪ --- Nowością jest postanowienie, że minister może udzielić prywatnej szkole akademickiej w drodze rozporządzenia prawa nadawania niższych stopni naukowych. Minister ma jednak także możność zawieszania praw przyznanych szkole, jeśli szkoła nie stosuje się do obowiązujących ją przepisów lub gdy poziom szkoły lub warunki pracy w niej zmieniły się na gorsze. --- ✪ --- Przepisy odnoszące się do wyboru rektora i prorektora w państwowych szkołach akademickich mają analogiczne zastosowanie do szkół akademickich prywatnych. --- ✪ --- W chwili wejścia w życie ustawy o szkołach akademickich z dnia 13 lipca 1920 r. nie było w Polsce akademickich szkół prywatnych. Dopiero w r. 1924 mocą osobnej ustawy (z dnia 13 lutego 1924 r.) prawa te uzyskała Wyższa Szkoła Handlowa w Warszawie. --- ✪ --- Obecna ustawa przyznaje Wyższej Szkole Handlowej w Warszawie nazwę Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie i pełne prawa państwowych szkół akademickich. --- ✪ --- Ponadto stwierdza ustawa, że szkołami akademickiemi są nadto Katolicki Uniwersytet Lubelski i Wolna Wszechnica Polska w Warszawie. Uprawnień tych szkół ustawa nie oznacza.

POSTANOWIENIA PRZEJŚCIOWE (art. 56—62)

✪ --- Podobnie jak ustawa z dnia 13 lipca 1920 r., zawiera i nowa ustawa »postanowienia przejściowe i końcowe«. --- ✪ --- »Przepisy przejściowe« ustawy z r. 1920 wymieniały w jednym z artykułów te szkoły, do których odnosiły się przepisy o szkołach akademickich (co wcale nie miało charakteru przejściowego), zawierały pewne ograniczenia czasowe, odnoszące się do toku studjów i egzaminów habilitacyjnych, a wreszcie znosząc przepisy prawne, niezgodne z ustawą, uprawniały ministra do wydawania przepisów, odnoszących się do organizacji i reformy studjów. --- ✪ --- Postanowienia te, zwane »przejściowemi«, miały tylko częściowo charakter przejściowych, w znacznej mierze były one istotnemi postanowieniami

ustawy. --- ✪ --- »Postanowienia przejściowe i końcowe« ustawy z 1933 r. mają istotnie taki charakter. Określają więc sposób postępowania w sprawach, których unormowanie przekazane jest statutom szkół w tym czasie, zanim te statuty będą zatwierdzone. Dalej przepisy te regulują stanowisko prawne Akademji Stomatologicznej w Warszawie oraz Akademji Sztuk Pięknych w Warszawie w okresie przejściowym. --- ✪ --- Wreszcie ustalają przepisy przejściowe termin wejścia w życie poszczególnych artykułów ustawy, znoszą w całości lub w części szereg ustaw i rozporządzeń, sprzecznych z niniejszą ustawą, a nadto wprowadzają szereg zmian w rozporządzeniu Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 24 lutego 1928 r. o stosunku służbowym profesorów państwowych szkół akademickich i pomocniczych sił naukowych tych szkół (Dz. Urz. R. P., Nr. 24, poz. 204), zmienionem rozporządzeniem z dnia 27 października 1932 r. (Dz. Urz. R. P., Nr. 94, poz. 819). Zmiany te mają na celu dostosowanie postanowień tego rozporządzenia do zasad, na których oparto nową ustawę o szkołach akademickich.

ZMIANY NAJISTOTNIEJSZE

✪ --- Streszczając wywody powyższe, należy podkreślić następujące najważniejsze zmiany, wprowadzone w życie akademickie przez ustawę z dnia 15 marca 1933 r. --- ✪ --- Nowa ustawa — A. W zakresie organizacji władz akademickich: a) podkreśla rolę ministra, jako władzy naczelnej, b) rozszerza zakres działania i wzmacnia stanowisko rektora, c) wprowadza ogólne zebranie profesorów, jako instytucję wspólną wszystkim szkołom akademickim, d) zmienia ustosunkowanie się senatu i wydziału. --- ✪ --- B. W zakresie organizacji studjów: a) ustanawia trzy nowe szkoły akademickie, b) stwarza możność zakładania studjów specjalnych, c) przewiduje nowe typy zakładów naukowych, d) reguluje sprawę zawieszania wykładów i zamykania szkół akademickich. --- ✪ --- C. W zakresie, odnoszącym sią do studentów: a) uzgadnia warunki przyjęcia z ustawą o ustroju szkolnictwa, b) zapewnia ministrowi wpływ na stowarzyszenia akademickie, c) reguluje odpowiedzialność dyscyplinarną studentów, d) wprowadza nową kategorję studentów: doktorantów. ✪ --- D. Zmienia zasady zarządu majątkiem szkoły.

   

KRONIKA

Z PRAC MINISTERSTWA W. R. i O. P.

DZIAŁ USTROJOWO - PROGRAMOWY

✪--- Ministerstwo opracowało zasadnicze tezy ustrojowe dla dalszych grup szkół zawodowych, a mianowicie: szkół przemysłu drzewnego, skórzanego i poligraficznego. Tezy dotyczące szkół górniczych i wiertniczych były rozważane na posiedzeniu Państwowej Komisji Oświaty Zawodowej w dniu 29 marca b. r.

REALIZACJA NOWEGO USTROJU SZKOLNEGO

✪--- Realizacja nowego ustroju szkolnego przeprowadzana będzie stopniowo. W szkolnictwie powszechnem w roku 1933/34 wprowadzony będzie nowy program nauczania w t. zw. wedle dotychczasowej terminologji oddziałach I i II publicznych szkół wszelkich stopni organizacyjnych oraz w oddziale V szkół 3 — 7 klasowych. W roku 1934/35 wejdzie w życie nowy program III i VI oddziału w tychże szkołach, a od roku 1935/36 wprowadzony będzie w całości do publicznych szkół powszechnych wszelkich stopni. ---✪--- W miarę wprowadzania nowych programów realizowany będzie również nowy ustrój szkolnictwa powszechnego, t. j. nowy podział szkół na stopnie. ---✪--- W szkolnictwie średniem ogólnokształcącem przekształcenie ustroju rozpocznie się w szkołach państwowych już od przyszłego roku szkolnego. Klasa III gimnazjum już w r. 1933/34 zostanie przekształcona na klasę I nowego gimnazjum czteroletniego i przyjmie nowy program nauki. Poczynając od roku 1934/35, wprowadzane będą corocznie kolejno następne klasy nowego gimnazjum i nowe dla nich programy. Ostatecznie więc organizacja nowego gimnazjum zakończona będzie w roku 1936/37, a od roku 1937/38 będą tworzone licea ogólnokształcące. ---✪--- Szkolnictwo średnie prywatne nadążać będzie za państwowem z pewnem opóźnieniem. Od roku 1933/34 prywatne szkoły średnie, które chcą uzyskać prawa szkół państwowych, muszą zlikwidować klasy I, a od roku 1934/35 — klasy II. Najdalej zaś od roku 1935/36 muszą być w szkołach prywatnych wprowadzane klasy I nowego gimnazjum, oczywiście z nowym programem. Równocześnie ze zwijaniem niższych klas dotychczasowego gimnazjum właściciele szkół prywatnych mogą, przy zachowaniu obowiązujących przepisów, otwierać prywatne szkoły powszechne i to niekoniecznie odrazu pełne. Mogą np. od roku 1933/34 uruchomić oddział pierwszy, piąty i szósty, a następnie dopiero uruchamiać stopniowo pozostałe oddziały. Te jednak prywatne szkoły powszechne przy gimnazjach będą musiały mieć osobnych kierowników, którzy podlegać będą inspektorom szkolnym. ---✪--- W państwowych seminarjach nauczycielskich zlikwidowane będą od roku szkolnego 1933/34 drugie kursy, a w następnych latach ulegną kolejno likwidacji kursy następne. Przy nauczaniu na końcowych kursach seminarjów będą uwzględniane potrzeby nowej szkoły powszechnej. ---✪--- Sprawa organizacji nowych państwowych liceów pedagogicznych włącznie z ustaleniem terminu, od którego będą powstawały, jest obecnie w opracowaniu. Należy tu nadmienić, iż uczniowie prywatnych

seminarjów nauczycielskich, którzy później niż w roku 1931/32 wstąpili na kurs pierwszy, nie będą dopuszczani do egzaminów dla eksternów. Stąd wynika, iż dalsze utrzymywanie, począwszy od roku 1933/34, kursów II i III tych zakładów staje się bezcelowe. --- ✪ --- W szkolnictwie zawodowem wprowadzanie nowego ustroju w życie podjęte będzie dopiero od roku szkolnego 1934/35.

POSIEDZENIE PAŃSTW. KOMISJI OŚWIATY ZAWODOWEJ

✪ --- W dniu 27 lutego 1933 r. odbyła się konferencja Sekcji Przemysłowej (Podsekcji Budowlanej) Państwowej Komisji Oświaty Zawodowej w sprawie opinjowania tez ustrojowych, dotyczących szkół grupy budowlanej i robót publicznych. Na konferencję byli zaproszeni przez Ministra W. R. i O. P.: a) przedstawiciele sfer przemysłowo-gospodarczych: pp. inż. J. Nechay — dyr. Polsk. Zw. Fabryk Portl. Cementu, inż.-arch. R. Piotrowski, inż. J. Luft — red. »Przeglądu Budowlanego«, inż. W. Srokowski — delegat Koła Inżynierów Dróg i Mostów, inż. R. Miller — del. Zw. Stowarzyszeń Architektów Polskich, inż. M. Cieszański — del. Zw. Miernicz. Przysięgłych, inż. A. Fabian — del. Zw. Miernicz. Polskich, inż. S. Zakaszewski; b) przedstawiciele instytucyj samorządu gospodarczego: pp. inż. S. Pronaszko — del. Izby H. P. i Stałej Delegacji Zrzeszeń Przemysłowców Budowlanych, M. Mianowski — dyr. Izby Przem.-Handlowej w Krakowie, K. Jaroszewski i Czechowicz — del. Rady Izby Rzemieślniczej; c) delegaci instytucyj społeczno-oświatowych: pp. inż. E. Kostecki, inż. S. Pluźniak i inż. W. Wrzosek; d) przedstawiciele Stow. Nauczycieli Szkół Zawodowych; e) delegaci Ministerstw: Spraw Wewnętrznych, Przemysłu i Handlu, Rolnictwa i Reform Rolnych, Opieki Społecznej; f) Dyr. Dep III p. W. Adamiecki oraz wyznaczeni przez Ministra W. R. i O. P. urzędnicy: pp. inż. T. Hensel, inż. A. Romanowski, S. Skrzywan, inż. A. Kowalski i inż.-arch. Z. Mączeński. --- ✪ --- Zebranie zagaił Podsekretarz Stanu K. Pieracki, wyjaśniając podział organizacyjny Sekcji Przemysłowej P. K. O. Z. i zaznaczając, że obrady będą dotyczyć szkół grupy budowlanej i robót publicznych, a więc budownictwa naziemnego, dróg lądowych i kolei, wodno-meljoracyjnych i mierniczych. ✪ --- Referat ogólny, dotyczący analizy zawodów budowlanych i mierniczych oraz tez ustrojowych dla szkół wymienionych grup wygłosił wiz. S. Skrzywan. Dyskusja ogólna dotyczyła zasadniczej podstawy projektu, analizy zawodów oraz hierarchji pracowników budowlanych, przyczem uznano jej prawidłowość z drobnemi zmianami w dziedzinie pracy projektodawczej. W odniesieniu do projektowanego ustroju szkół w tej grupie wyczerpującą dyskusję wywołało zagadnienie praktyk przedszkolnych. Zgodzono się zasadniczo z koniecznością wprowadzenia takich praktyk, z tem jednak, by były one należycie zorganizowane i związane z programem nauczania oraz skrócone pod względem czasu trwania. Również i praktyki w czasie trwania nauki winny być zorganizowane celem zapewnienia możliwie największych korzyści młodzieży. Tezy ustrojowe dla szkół budownictwa naziemnego, drogowego, meljoracyjno-wodnego nie nasunęły Komisji — z wyjątkiem omówionego zagadnienia — żadnych zastrzeżeń. W odniesieniu natomiast do projektowanych szkół mierniczych stopnia licealnego zaznaczyła się poważna różnica zdań. Część przedstawicieli organizacyj mierniczych wypowiedziała się za projektem Ministerstwa W. R. i O. P., inni natomiast przemawiali za przeniesieniem kształcenia mierniczych na poziom akademickich

 studjów z uwagi na potrzebny wysoki poziom przygotowań. --- ✪ --- Zgłoszone uwagi i zastrzeżenia będą, zgodnie z oświadczeniem przewodniczącego, ponownie rozważone w Ministerstwie przed powzięciem ostatecznej decyzji.

ZE SZKOLNICTWA POWSZECHNEGO

✪ --- 1. Tegoroczne kursy wakacyjne, zorganizowane jako dwutygodniowe, poświęcone zostaną zapoznaniu nauczycielstwa z nowym ustrojem szkolnym i nowemi programami. Nieliczne tylko kursy dotychczasowe (miesięczne) zostaną utrzymane w bieżącym roku ze względu na ciągłość pracy — przedewszystkiem w ogniskach. Kursy dwutygodniowe odbędą się w terminie od dnia 19 czerwca do dnia 1 lipca oraz od dnia 3 do dnia 15 lipca b. r. włącznie. Program kursu dwutygodniowego obejmie analizę nowego ustroju szkolnego ze szczególnem uwzględnieniem szkoły powszechnej, podstawowe zagadnienia psychologiczne oraz zasady i konstrukcję nowych programów z wyraźnem podkreśleniem oddziału pierwszego, drugiego i piątego. ✪ --- 2. Dla omówienia ustroju szkoły powszechnej oraz zaznajomienia z nowemi programami zostanie zorganizowana konferencja wizytatorów szkół powszechnych w terminie od dnia 26 maja do dnia 3 czerwca włącznie. Analogiczne konferencje dla inspektorów szkolnych zorganizowane będą we wrześniu b. r. ✪ --- Opracowano zarządzenie i instrukcję w sprawie organizacji nowego roku szkolnego 1933/34. W zarządzeniu uwzględniono zmiany programowe w oddziale I, II, V i VI oraz najważniejsze wskazania organizacyjno-ustrojowe. Z tem wiąże się poddanie rewizji, druk i rozesłanie formularza »projektu organizacji szkoły«. --- ✪ --- 4. Opracowano i ogłoszono rozkład Wyższych Kursów Nauczycielskich na rok szk. 1933/34. Według tego rozkładu czynne będą następujące grupy: a) humanistyczna w Krakowie i Warszawie (język polski i historja); b) geograficzno-przyrodnicza we Lwowie; c) fizyko-matematyczna w Poznaniu i Warszawie; d) robót ręcznych i rysunku w Mysłowicach (tylko dla mężczyzn) i w Warszawie (tylko dla kobiet); e) śpiewu i wychowania fizycznego w Poznaniu (1 oddział dla mężczyzn i 1 oddział dla kobiet). --- ✪ --- W marcu odbył się w Okręgu Szkolnym Lwowskim dwudniowy zjazd inspektorów szkolnych, poświęcony sprawom administracyjnym i dydaktycznym. W szczególności uwzględniono sprawę drugoroczności.

ZE SZKOLNICTWA ŚREDNIEGO OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO

✪ --- I. Dokształcanie nauczycieli. A. Kursy wychowawcze. W miesiącach lutym i marcu 1933 r. zorganizowano: dwa kursy pedagogiczne w Warszawie dla dyrektorów oraz nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących i zakładów kształcenia nauczycieli i dziesięciodniowe kursy wychowawcze dla urlopowanych nauczycieli gimnazjów i seminarjów Okręgu Szkolnego Krakowskiego — w Tarnowie, Warszawskiego — we Włocławku, Poznańskiego — w Gnieźnie. — B. Kursy metodyczne dla nauczycieli gimnazjów i seminarjów: religji rzymsko-katolickiej dla księży prefektów w Warszawie, fizyki i chemji w Białymstoku, historji w Grodnie, geografji w Katowicach, przyrody w Lublinie, języka polskiego w Warszawie, rutenistyczny we Lwowie, a nadto filologji klasycznej w Krakowie tylko dla nauczycieli gimnazjów. ✪ --- II. Praca wewnętrzna. Wyszły z druku trzy numery »Poradnika«, za-

wierające wskazówki dotyczące organizacji nauczania geografji, przeprowadzania egzaminów dojrzałości oraz pracy w przedszkolach.

✪ --- III. Kursy ustrojowo-programowe. W celu uświadomienia pracowników pedagogicznych administracji szkolnej oraz dyrektorów i nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących w dziedzinie zasad organizacji szkolnictwa według nowego ustroju, jak również celem wprowadzenia ich w istotę i konstrukcję nowych programów, Ministerstwo organizuje: 1) w czasie od 4 do 13 maja w Warszawie konferencję dla wizytatorów okręgowych szkół średnich, instruktorów ministerjalnych oraz prelegentów na kursy wakacyjne; 2) w czasie od 3 do 15 lipca szereg tygodniowych konferencyj dyrektorów w poszczególnych okręgach; 3) w czasie od 3 do 17 sierpnia tygodniowe kursy dla nauczycieli rozmaitych przedmiotów. Na program pomienionych konferencyj i kursów złożą się zagadnienia, dotyczące zasad nowego ustroju szkolnictwa, w szczególności ustroju gimnazjum czteroletniego, wytyczne nowych programów wraz z ich podłożem psychologicznem, państwowo-obywatelskiem i gospodarczem, omówienie programów poszczególnych przedmiotów oraz organizacji pracy dydaktycznej.

ZE SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO

✪ --- Dokształcanie nauczycieli szkół zawodowych. 27-go marca b. r. rozpoczęty został czwarty dwutygodniowy kurs dla kierowników szkół dokształcających zawodowych z całej Polski, ale nie zatrudnionych stałą pracą w szkole powszechnej. W programie kursów przewidziane zostały zagadnienia z dziedziny wychowania obywatelsko-państwowego w dostosowaniu do psychiki uczniów i uczennic szkoły dokształcającej zawodowej, znaczenie przedmiotów pomocniczych i zawodowych, rola warsztatów organizowanych przy szkołach dokształcających. --- ✪ --- W czasie od 27 lutego do 4 marca b. r. odbył się kurs dla nauczycieli księgowości. Obejmował on zagadnienia: wartości wychowawcze księgowości, metodyka i zasady dydaktyki księgowości, nowe metody księgowości i inne pokrewne. --- ✪ --- W czasie zaś od 6 do 11 marca b. r. powtórzony został kurs naukowej organizacji i nauki o handlu. Pomiędzy innemi tematami na kursie tym poruszone zostały zagadnienia: zasady naukowej organizacji, kształcenie sprzedawcy w szkole handlowej, sprzedażoznawstwo i reklama, organizacja handlu.

Z OŚWIATY POZASZKOLNEJ

✪ --- W dniach od 3 kwietnia do 28 czerwca b. r. odbędzie się w Warszawie trzymiesięczny kurs ministerjalny dla kandydatów na instruktorów oświaty pozaszkolnej przy inspektoratach szkolnych. Z pośród kandydatów, zgłoszonych przez Kuratorja, przyjęło Ministerstwo osób 42. Program kursu przewiduje następujące tematy: z działu ogólnego — zagadnienia Polski współczesnej, socjologiczne, pedagogiczne, ustroju szkolnego; z działu oświaty pozaszkolnej — cele, formy, metody, organizacja, stan oświaty pozaszkolnej w Polsce i zagranicą; oraz zagadnienia terenowe i specjalne — rola inspektoratu szkolnego, wychowanie państwowe, sprawy mniejszości narodowych i t. d. Na kursie będą zastosowane metody: a) wykładów, dyskusyj, konwersatorjów i seminarjów, b) cichej

 pracy w bibljotece, c) zwiedzań i hospitacyj, d) organizacji wczasów (wolnych wieczorów i świąt), e) prac piśmiennych, f) kolokwjów. Dla wszystkich uczestników kursu jest obowiązujący wspólny internat. --- ✪ --- Ukazało się w druku wydawnictwo Ministerstwa p. t. »Bibljoteki Oświatowe«. Wydawnictwo to zawiera opracowany materjał rejestracyjny, zebrany przez Ministerstwo w r. 1930. Jak to wynika z tytułu wydawnictwa, spis nie obejmuje wszystkich bibljotek, tylko pewien ich typ, mianowicie bibljoteki oświatowe ogólnokształcące. W tym zakresie obejmuje zarówno bibljoteki publiczne, dostępne dla wszystkich, jak i bibljoteki z dostępem ograniczonym, należące do stowarzyszeń, związków, instytucyj, a mające charakter ogólnokształcący. Założeniem spisu było zebranie danych o bibljotekach, spełniających rolę kulturalno-oświatową w szerokiem znaczeniu tego słowa. Wydawnictwo zawiera obszerny wstęp, wyjaśniający charakter zebranego materjału, 17 tablic statystycznych, spis 8.526 bibljotek, ułożony według województw i powiatów, oraz dwa indeksy alfabetyczne: nazw bibljotek i miejscowości.

KURS WAKACYJNY O KULTURZE POLSKIEJ DLA CUDZOZIEMCÓW

✪ --- Ministerstwo W. R. i O. P. urządza w czasie od 31 lipca do 23 sierpnia b. r. w Warszawie kurs wakacyjny dla cudzoziemców (i Polaków z zagranicy). Kurs prowadzony będzie w języku polskim i obejmować będzie wykłady w zakresie literatury, sztuki, historji, nauki o Polsce współczesnej i języka polskiego. Z kursem związana będzie wycieczka do Krakowa.

Z KRAJU

AKCJA BUDOWLANA

✪ --- W zeszycie styczniowym (1-ym) »Oświaty i Wychowania« wspomniano o akcji, zmierzającej do utworzenia Towarzystwa Popierania Budowy Szkół Powszechnych. Obecnie, po opracowaniu statutu, sprawa weszła w stadjum realizacji i w najbliższych tygodniach spodziewać się można rozpoczęcia działalności Towarzystwa. ✪ --- Statut jest tak pomyślany, iż zapewni poszczególnym Okręgom Szkolnym i powiatom dużą inicjatywę i swobodę działania oraz możność dostosowania agend komórek wspomnianego Towarzystwa do realnych potrzeb, możliwości i konieczności budowlanych.

POSIEDZENIA KOMISYJ RADY NAUKOWEJ WYCHOWANIA FIZYCZNEGO

✪ --- W marcu 1933 roku odbyły się posiedzenia komisyj Rady naukowej W. F. Komisja W. F. Dziecka wysłuchała referatu Wiz. Wyrobka na temat »Problemu zawodnictwa w ćwiczeniach sportowych młodzieży szkolnej«. Po dłuższej dyskusji na temat referatu powołano do życia subkomisję, która w jak najbliższym czasie opracować ma regulamin, określający, w jakim charakterze i pod jakiemi warunkami wprowadzić można sport zawodniczy do szkół. W wyniku dyskusji przyjęto między

innemi następujące wnioski referenta: 1. Jak najwydatniejsze opiekowanie się i popieranie sportu rozrywkowego w szkole. 2. Opracowanie szczegółowego regulaminu — pod jakiemi warunkami i z jakiemi zastrzeżeniami może być sport zawodniczy w szkole uprawiany. Regulamin taki zawierałby między innemi szczegółowe tabele ocen, określałby dla każdej gałęzi sportu jego formę (jak forma tabeli, wiek metrykalny czy zawodniczy). 3. Szkoła nie może popierać sportu zawodniczego jednostkowego, jedynie zespołowy i to najlepiej w formie wieloboju.

ZJAZD NACZELNEJ RADY HARCERSKIEJ

✪ --- Zjazd Naczelnej Rady Harcerskiej odbył się dnia 12 marca b. r. pod przewodnictwem p. Wojewody Grażyńskiego, przewodniczącego Z. H. P. Sprawozdania, złożone na Radzie, wykazały poważny wzrost liczbowy harcerstwa w 1932 r. Harcerek przybyło 12.222, harcerzy — 15.937, czyli razem 28.159 młodzieży. Obecnie Związek Harcerstwa Polskiego liczy 36.363 harcerki oraz 56.192 harcerzy — razem 92.555 młodzieży harcerskiej. Akcja letnia ubiegłego lata również wykazała poważny rozwój. Zorganizowano 263 obozy żeńskie i 711 obozów męskich, razem 974 obozy harcerskie, w których było 26.899 osób z pośród młodzieży: 6.446 harcerek i 20.453 harcerzy.

ZJAZD W SPRAWACH OŚWIATY ZAWODOWEJ

✪ --- Izba Przemysłowo Handlowa w Wilnie rozpoczęła prace organizacyjne, przygotowujące Zjazd w sprawach oświaty zawodowej na Ziemiach Północno Wschodnich. Zjazd odbyć się ma w roku bieżącym i poświęcony ma być nietylko sprawom regjonalnym, ale i sprawom ogólnym w tej dziedzinie. Zamierzone są referaty, obrazujące w sposób możliwie dokładny stan dzisiejszy szkolnictwa zawodowego, a następnie dotyczące nowego ustroju, programów oraz podstaw finansowych szkolnictwa zawodowego.

TOWARZYSTWO MIŁOŚNIKÓW JĘZYKA POLSKIEGO

✪ --- W marcu r. b. odbyło się walne zebranie członków Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego w Krakowie (Polska Akademja Umiejętności, ul. Sławkowska 17). Towarzystwo istnieje od lat dwunastu, zajmuje się popularyzowaniem świadomego przywiązania i szacunku do mowy ojczystej. W r. b. liczy członków 1.371, najwięcej w woj. poznańskiem (347), krakowskiem (218), lwowskiem (190), warszawskiem (133). Łączność organizacyjną utrzymuje, a zarazem urzeczywistnia cele i zadania Towarzystwa dwumiesięcznik »Język Polski« pod naczelną redakcją prof. d-ra K. Nitscha. Towarzystwo wydaje nadto od szeregu lat własną bibljoteczkę, która zawiera już 10 tomików i kilka większych broszur. W roku 1932 wygłoszonych było 25 odczytów w głównych skupieniach członków. Składka roczna na r. 1933 wynosi 4 zł.

POSIEDZENIE ORGANIZACYJNE POLSKIEGO BIURA MIĘDZYNARODOWEJ KORESPONDENCJI SZKOLNEJ

✪ --- W dniu 9 lutego r. b. odbyło się w Pałacu Staszica w Warszawie posiedzenie organizacyjne Polskiego Biura Międzynarodowej Korespondencji Szkolnej, zwołane przez Polską Komisję Międzynarodowej Współpracy Intelektualnej w porozumieniu

 z Ministerstwem W. R. i O. P. W posiedzeniu tem, obok członków Komisji i delegatów instytucyj urzędowych, wzięli udział przedstawiciele dyrektorów szkół średnich, nauczycieli języków obcych oraz organizacyj, zajmujących się sprawą szkolnej korespondencji międzynarodowej w Polsce, jak Polski Czerwony Krzyż, Polski Instytut Współpracy z Zagranicą, wreszcie delegat młodzieży. ---✪--- Po zagajeniu posiedzenia przez czł. Komisji, prof. Wł. Tatarkiewicza, sekretarz Komisji p. Z. Zaniewicki wygłosił krótki referat na temat historji, zadań i organizacji międzynarodowej korespondencji szkolnej. ---✪--- Międzynarodowa korespondencja szkolna, rozwijająca się zagranicą nieprzerwanie od końca XIX w., ma na celu: 1. naukę (języków obcych, historji, geografji i życia współczesnego innych krajów), 2. wychowanie młodzieży (przez wprowadzanie do nauczania metod t. zw. »szkoły aktywnej«), 3. informowanie zagranicy o kraju ojczystym, wreszcie 4. zbliżenie międzynarodowe (dotąd kilka miljonów młodzieży z kilkudziesięciu krajów zajmowało się korespondencją i są liczne przykłady przyjaźni »listowej«, np. między młodzieżą francuską a niemiecką). Zorganizowana w kwietniu 1931 roku przez Paryskie Muzeum Pedagogiczne podczas kongresu międzynarodowego nauczycieli języków obcych — wystawa międzynarodowej korespondencji młodzieży szkolnej unaoczniła, że najliczniej koresponduje młodzież Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, następnie angielska, niemiecka (Niemcy i Austrja), hiszpańska (Hiszpanja i Ameryka Południowa), kanadyjska, włoska i t. d. Korespondencja z Polski zajmuje miejsce dziewiąte; po Polsce idą Czechy, Irlandja i t. d. *1*. Na zebraniu wymienionem wysunięta została propozycja utworzenia Polskiego Centralnego Biura Międzynarodowej Korespondencji Szkolnej, które nawiązałoby kontakt z analogicznemi biurami w innych krajach oraz z nauczycielami języków obcych w Polsce. Po przeprowadzonej dyskusji nad złożonym projektem, powołano do życia Polski Komitet Międzynarodowej Korespondencji Szkolnej oraz Zarząd Polskiego Biura M. K. Z., który zajmuje się dalszemi pracami organizacyjnemi. W skład Zarządu weszli: delegat Komisji (w charakterze przewodniczącego Zarządu), delegaci: Min. S. Z. i Min. W. R. i O. P., Kuratorjum Okręgu Szkolnego Warszawskiego, delegat Polskiego Czerwonego Krzyża, delegat Organizacji Pracy Obywatelskiej Młodzieży »Straż Przednia« oraz dyr. dr. B. Wilkoszewski i dr. E. Wójcik, nauczyciel języka niemieckiego.

ŁACINA JAKO JĘZYK MIĘDZYNARODOWY

✪--- W dniu 13 marca r. b. ukonstytuowało się w Warszawie Towarzystwo Umiędzynarodowienia Łaciny. Do zarządu weszli profesorowie Uniwersytetu Warszawskiego pp. Tadeusz Zieliński, Marceli Handelsman, Oskar Halecki i Leon Kryński, instruktor ministerjalny p. Karol Dąbrowski, dr. Ignacy Wieniewski i red. Franciszek Banasiak. ---✪--- W myśl uchwalonego statutu Towarzystwo, dla osiągnięcia swego zasadniczego celu, ma działać w kierunku przywrócenia znaczenia łaciny w kulturze polskiej w związku z łacińskim charakterem tej kultury oraz wchodzić w stosunki z miarodajnemi urzędami i organizacjami w kraju i zagranicą dla wspólnego działania w kierunku uznania języka łacińskiego za język międzynarodowy przedewszystkiem w stosunkach kulturalnych, a więc naukowych (filozofja, humanistyka, prawo, matematyka, przyroda, medycyna), artystycznych i politycznych; ma również dążyć do

1 Por. Oświata i Wychowanie, 1931, Nr. 8, str. 788.

uwzględnienia żywego charakteru łaciny w programach szkolnych. --- ✪ --- Inicjatywa polska nie jest odosobniona, lecz pozostaje w ścisłym związku z analogicznym ruchem w krajach zachodnich. W roku ubiegłym zawiązała się mianowicie w Monachjum »Societas Latina«, licząca dzisiaj przeszło 1.300 członków i posiadająca własny organ kwartalny; dąży ona do umiędzynarodowienia łaciny: 1) w stosunkach prywatnych i między organizacjami kulturalnemi, jak bibljoteki, archiwa, akademje, 2) na kongresach międzynarodowych, 3) w czasopismach (artykuły lub przynajmniej ich streszczenia po łacinie). 4) w pewnej mierze w radjo. Ostatnio powstał również w Rzymie »l'Istituto di Studi Romani«, pod protektoratem króla i honorowem przewodnictwem Mussoliniego, służący idei rozwoju studjów łacińskich i używania języka łacińskiego; w zarządzie zasiadają takie znakomitości, jak Bodrero, Scialoja i inni. Następnie istnieje od niedawna w Budapeszcie »Societas linguae Latinae usui internationali adaptandae« (nazwa identyczna z łacińską nazwą Towarzystwa warszawskiego), powołana do życia z inicjatywy prof. Tadeusza Zielińskiego, któremu ofiarowano nad nią protektorat. Wreszcie na kongresie »Pax Romana« (Federacja międzynarodowa studentów katolickich) w r. 1931 we Fryburgu szwajcarskim uchwalono rezolucję w sprawie umiędzynarodowienia łaciny; w wyniku tej uchwały powstała organizacja, mająca dążyć do wprowadzenia jej w życie. Wspomnijmy nakoniec, że omawiany ruch szerzy się również w krajach anglosaskich — w Brooklynie np. wychodzi czasopismo łacińskie »Auxilium Romanum«, którego dewiza głosi: »łacina jest jedynym możliwym do zastosowania i wypróbowanym żywym językiem międzynarodowym« — oraz we Francji, gdzie prof. Gaston Broche wystąpił z projektem użycia łaciny do międzynarodowej korespondencji uczniów, pochodzących z krajów o kulturze łacińskiej, do których zalicza m. in. Polskę (pisaliśmy o tem w poprzednim zeszycie Oświaty i Wychowania). I. W.

ODCZYTY PROF. JANA PIAGET W WARSZAWIE

✪ --- Prof. dr. Jan Piaget, dyrektor Międzynarodowego Biura Wychowania (B. I. E.) w Genewie, znany pedagog szwajcarski, przybył w marcu r. b. po raz drugi do Polski na zaproszenie Sekcji Polskiej »Ligi Nowego Wychowania«. Obok prof.: Bovet'a, Claparède'a, Ferrière'a jest prof. J. Piaget czwartym pedagogiem szwajcarskim, który nawiązał bliższą wymianę myśli pedagogicznej między Polską a Szwajcarją. W dniach 12—18 marca r. b. prof. Jan Piaget wygłosił w Warszawie szereg prelekcyj na temat »społecznego wychowania dziecka«. W wykładach tych prof. J. Piaget rozwijał i uzasadniał doniosłość wychowania społecznego, zwłaszcza w czasach dzisiejszych. Nowa metoda wychowania społecznego pozwoli, zdaniem prof. J. Piageta, przyszłym pokoleniom głębiej wnikać w istotne trudności sytuacji światowej, lepiej rozwiązywać przyszłe zagadnienia społeczne i międzynarodowe.

Z ZAGRANICY

PROJEKT REFORMY ADMINISTRACJI SZKOLNEJ W CZECHOSŁOWACJI

✪ --- Dnia 23 grudnia 1932 r. przedstawił czeskosłowacki minister oświaty dr. Ivan Dérer przedstawicielom prasy projekt reformy administracji szkolnej w Czechosło-

 wacji. Nowy projekt zmierza do ujednostajnienia administracji szkolnej w całem państwie i poddania całego szkolnictwa bezpośredniej i wyłącznej kontroli państwa. ✪--- Dla każdego kraju (Czech, Moraw, Słowaczczyzny i Rusi Przykarpackiej) zostaną utworzone krajowe rady szkolne z siedzibą w Pradze, Bernie, Bratisławie i Użhorodzie. Krajowe rady szkolne składać się będą z przedstawicieli administracji szkolnej, nauczycielstwa, społeczeństwa i z referentów fachowych. Krajowe rady szkolne będą się dzieliły na sekcje narodowościowe. O ile szkoły pewnej narodowości, z powodu nieodpowiadającej przepisom ilości nauczycieli, nie będą mogły mieć w krajowej radzie szkolnej swej sekcji, przewodniczący krajowej rady szkolnej utworzy dla tej narodowości senat administracyjny, składający się z trzech osób. Także i w powiatach zostaną utworzone powiatowe rady szkolne. Powiatowi inspektorowie szkolni podlegać będą bezpośrednio krajowemu inspektorowi szkolnemu. Podobnie zostaną zorganizowane miejscowe rady szkolne. ---✪--- Równocześnie przedstawił minister projekt ustawy, dotyczący szkół wyznaniowych, które mają być podzielone na grupę niezbędnych i zbędnych, przyczem grupa druga zostanie zczasem zamieniona na publiczne szkoły powszechne. W tych gminach, gdzie nawet istnieją szkoły wyznaniowe, o ile rodzice 30 dzieci w wieku szkolnym oświadczą, że nie chcą swych dzieci posyłać do szkoły wyznaniowej, zostaną założone publiczne szkoły powszechne, co w konsekwencji pozbawi szkoły wyznaniowe dochodów. ---✪--- Wreszcie projekt noweli do ustawy o utrzymywaniu szkół powszechnych przewiduje, że wszystkie koszty rzeczowe publicznych szkół powszechnych ponoszą gminy, koszty uposażeń — państwo, instytucja zaś t. zw. szkół mniejszościowych, utrzymywanych całkowicie przez państwo, zostanie utrzymana. ---✪--- Przeciwko tym projektom wystąpili zasadniczo autonomiści słowaccy oraz duchowieństwo, tak katolickie jak i ewangelickie, oraz Żydzi. Przyczyną gwałtownego zwalczania projektu ministra jest szeroko w Czechosłowacji rozwinięte szkolnictwo wyznaniowe: katolickie, ewangelickie i żydowskie, którego istnieniu nowoopracowany projekt poważnie zagraża. Również z projektu nie są zadowolone mniejszości narodowe niemieckie. Natomiast za reformą oświadczył się szereg związków nauczycielskich, a wśród innych Związek Nauczycieli Słowackich, stwierdzając, że nie widzi w projekcie tendencyj antyreligijnych i że uważa przedstawiony projekt reformy administracji szkolnej za bardzo wskazany i celowy. S. T.

ZWROT W POLITYCE SZKOLNEJ Z. S. R. R.

DEKRETY O PROGRAMACH I ORGANIZACJI NAUCZANIA W SZKOLE POCZĄTKOWEJ I ŚREDNIEJ z dn. 25 sierpnia 1932 oraz w szkole wyższej i technicum z dn. 19 września 1932 roku.

✪--- W momencie nie przypadkowym, lecz wyraźnie na przełomie dwu »5-leci« zostały wydane wyżej wymienione dekrety, jeden przez »CKWPK«, czyli Centralny Komitet Partji Komunistycznej, drugi przez »CIK«, czyli Centralny Komitet Wykonawczy, obydwa wynikające z doświadczenia dotychczasowego i zmiany warunków pracy, a świadczące o poważnym zwrocie w polityce szkolnej Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich, w zakresie ustroju szkół, metod nauczania, stosunku władz do ucznia i do nauczyciela. ---✪--- W pierwszem »5-leciu« czteroletniem uwaga władz oświatowych, podobnie jak i gospodarczych, zwrócona była w kierunku wysiłku ilościowego. Podstawę polityki szkolnej tworzył dekret z dnia

25 czerwca 1920 r. o powszechnem obowiązkowem nauczaniu początkowem. Władze radzieckie obecnie traktują dekret ów, jako zrealizowany w całym Związku, z wyjątkiem najbardziej oddalonych krajów północnych. Z początkiem roku szkolnego bieżącego 20 miljonów dzieci na 160 miljonów ludności miało się znaleźć w szkole 4- czy 7-letniej, uzupełnianej przez »Fabzawucz« dla młodzieży fabrycznej, przez »SzKM« dla młodzieży wiejskiej. Obok tej pracy, prowadzonej ze szczególnem natężeniem w latach ostatnich przez »Wsieobucz«, rozwijał w podobnem tempie działalność »Likbez«, który w »5-leciu« uruchomił miljonową armję nauczycieli dla likwidacji analfabetyzmu 50 miljonów dorosłych uczniów. Zwiększyła się sieć Wuzów, Wtuzów, Techników, wzmocnione zostało nauczanie na wyższym poziomie bez odrywania od pracy produkcyjnej, pomnożyła się znacznie ilość studentów; w 1932 r. w wymienionych zakładach naukowych ogół uczących się wynosił półtora miljona, specjalistów z wyższem wykształceniem było 216 tysięcy, ze średniem 288 tysięcy; we »Wtuzach« element robotniczy wynosił 80—90%, dzięki czemu miał być ułatwiony związek nauczania z praktycznemi zadaniami gospodarstwa, rekonstrukcji technicznej. ---✪--- Imponującym tym liczbom nie odpowiadała jednak jakość pracy. W zakresie nauczania początkowego przeważała szkoła 4-letnia. Brak nauczycieli, budynków szkolnych, pomocy naukowych, różnorodne przeszkody natury społecznej hamowały rozmach, dawały często pozorne sukcesy, decydowały o niskim poziomie nauczania, zwłaszcza, że w poszukiwaniu nowej treści i nowych form, przy gorączkowem eksperymentowaniu, burzono często dawny dorobek. Po wysiłku w zakresie ilościowym nastąpił »udar« w kierunku jakości nauczania. Wyrazem tego już była uchwała CK Partji z dn. 5 września 1931 r., która mobilizowała politykę szkolną do walki z oportunizmem prawicowym oraz »wulgaryzacją«, niemal likwidacją lewicową w pracy szkolnej, z obniżaniem jej poziomu. Dekrety, wydane w latach 1928/30 o przygotowaniu kadr specjalistów na poziomie wymagań gospodarstwa Związku, zmierzały do podniesienia poziomu szkoły wyższej. Ponieważ zapoczątkowana od paru lat akcja nie dała jeszcze wystarczających rezultatów, przed samem rozpoczęciem bieżącego roku szkolnego, a zarazem u wstępu do nowego »5-lecia«, wydane zostały omawiane dekrety, do których przywiązywane jest wielkie znaczenie społeczno-polityczne i kulturalne; mają one stanowić program bojowy dla pracy w kierunku podniesienia szkolnictwa wszystkich stopni na taki poziom, aby ono odpowiadało gigantycznym zamierzeniom nowego programu »budowy społeczeństwa socjalistycznego bezklasowego«. ---✪--- Dekret, dotyczący szkół początkowych i średnich, w rozdziale I-ym: O programach szkolnych poddaje krytyce dotychczasowe programy i organizację szkolną w następujących punktach: 1) przeładowanie programów materjałem naukowym i pochodząca stąd powierzchowność nabywanej przez uczniów wiedzy, 2) niedostateczne wzajemne powiązanie programów poszczególnych przedmiotów, 3) błędy naukowe lub zbytnie wulgaryzowanie przedmiotu, 4) niedostateczne podejście historyczne w programach nauk społecznych, słabe uwzględnianie dziejów narodów, krajów, rozwoju społeczeństwa, zwłaszcza brak opracowanych programów dla nauczania historji. ---✪--- Z powyższego negatywnego stanowiska do dotychczasowych programów wyłania się w dekrecie konkretne żądanie w stosunku do władzy oświatowej (»NarKomPros«) ich reformy w czasie najbliższym (przed 1 stycznia 1933 r.) w duchu następujących pozytywnych postulatów: Programy szkolne mają zapewnić dzieciom opanowanie prawidłowej mowy, pisma, wyćwiczenia w ra-

 chunkach przez wprowadzenie robót piśmiennych, rozbioru gramatycznego, w klasie i w domu, znajomość jednego języka obcego. W zakresie matematyki i nauk przyrodniczych programy mają być uwolnione od zbędnego balastu naukowego, przystosowane do poziomu umysłowego dzieci określonego wieku, tak by zapewniały dokładne i trwałe zapoznanie się z podstawami tych nauk. Ma być znacznie wzmocniony pierwiastek historyzmu w programach nauk społecznych, języka, literatury, geografji. Programy mają uwzględniać geografję krajów kapitalistycznych oraz zwrócić baczną uwagę w nauczaniu na kulturę narodową poszczególnych ludów Związku w zakresie języka, literatury, sztuki, historji, geografji, krajoznawstwa, gospodarstwa. Programy winny zapewnić lepsze przygotowanie do dalszego kształcenia zawodowo-technicznego. Co do politechnizacji, to dekret, uznając daną metodę pracy, żąda zreformowania programów w kierunku poglądu na politechnizację Lenina, że chodzi w niej nie o »nauczanie wszystkiego«, lecz podstaw współczesnego przemysłu, połączenie drogą teorji i praktyki nauczania z pracą produkcyjną. --- ✪ --- W rozdziale II-im: O pracy szkolnej i wzmocnieniu ustroju szkolnego dekret, zastrzegając, że żadna metoda pracy nie może być uznana, jako podstawowa i uniwersalna, stwierdza, iż panująca w praktyce szkolnej metoda laboratoryjno-grupowa (»brigadnaja«) doprowadzona została do wynaturzenia przez usunięcie osobistej odpowiedzialności ucznia (»obiezliczku«), obniżenie roli pedagoga, zaniedbanie indywidualnej pracy ucznia. --- ✪ --- Dekret żąda oparcia procesu nauczania na następujących podstawach: 1) Zasadniczą formą nauczania w szkole początkowej i średniej ma być lekcja z określoną stałą grupą uczniów, na podstawie określonego ściśle programu, pod kierunkiem nauczyciela. Metody mogą być stosowane różne, w pracy z całą grupą, albo z poszczególnemi drobnemi, lecz zmiennemi w składzie grupami, albo wreszcie z uczniami poszczególnymi. 2) Nauczyciel opiera lekcję na wykładzie systematycznym swego przedmiotu, przyzwyczajając ucznia do pracy z podręcznika, oraz do pracy samodzielnej na piśmie, w gabinecie, laboratorjum, w warsztacie szkolnym, na podstawie szeroko stosowanych demonstracyj, doświadczeń, wycieczek, zawsze z zachowaniem przewodniej roli nauczyciela. 3) U podstawy pracy ma pozostawać stałe, systematyczne indywidualne sprawozdanie z rezultatów pracy ucznia; nauczyciel obowiązany jest do składania perjodycznych charakterystyk indywidualnych uczniów, wszyscy uczniowie w końcu roku obowiązani są do egzaminów dla kontroli postępów. Ma być zwiększona odpowiedzialność uczniów i nauczycieli za ich pracę, odpowiedzialność indywidualna, nie zbiorowa. 4) »NarKomPros« zobowiązany zostaje do opracowania metodyki poszczególnych przedmiotów oraz wypracowania różnych metod pracy w przystosowaniu do poziomu umysłowego uczniów. 5) Stwierdzając brak dostatecznego ładu w szkole, dyscypliny ucznia, dekret nawołuje do usilnej pracy wychowawczej w tym zakresie, zalecając wezwanie do współdziałania organizacyj rodziców, komsomolskich, pionierskich; uczniów, wyłamujących się z karności szkolnej, znieważających nauczycieli, nie poddających się rozporządzeniom administracji szkolnej, niszczących majątek szkoły, nakazuje usuwać ze szkoły bez prawa ponownego wstępu w okresie 1 — 3 lat. 6) »NarKomPros« ma wypracować środki dla przeprowadzenia systematycznej propagandy pedagogicznej, głównie za pośrednictwem popularnej literatury dla rodziców. 7) Celem zwiększenia skuteczności pracy szkolnej, dekret poleca opracowanie w ciągu 2 miesięcy planu pomocy szkolnych: map, tablic poglądowych, urządzenia gabinetów fizyczno-matematycznych, narzędzi dla izb pracy, war-

sztatów szkolnych. ---✪--- W rozdziale III: O kadrach nauczycielskich dekret, stwierdzając podniesienie się czynnego odpowiedzialnego stanowiska nauczycieli, kładzie nacisk na wzrastającą stale ich rolę. Wychodząc z założenia, że dobre rezultaty pracy szkolnej zależą przedewszystkiem od nauczyciela, dekret żąda zapewnienia mu warunków pomyślnej pracy, wykonywania obowiązków tak odpowiedzialnych i szanownych, jakie przedstawia wychowanie młodego pokolenia ZSRR. W związku z podniesieniem poziomu ideowo-politycznego, ogólnego wykształcenia, umiejętności pedagogicznej, ma pozostawać bezwzględne wykonywanie dyrektyw władz w kierunku zrównania nauczycieli z robotnikami przemysłowymi w zaopatrywaniu ich produktami, towarami, w wypłacie w określonych terminach zarobków, w dostarczaniu mieszkań, zapewnianiu odpoczynku, w dbałości o jego potrzeby codzienne. Nauczyciele winni być rozmieszczani w państwie tak, aby można było w pracy wyzyskać doświadczenie starszych, zapewnić systematyczną ich pomoc młodszym. Wzbronione być powinno odrywanie nauczycieli przez władze miejscowe od ich pracy zawodowej do prac innych. Dzieci nauczycieli mają być przyjmowane narówni z robotniczemi do szkół wyższych. Należy rozsyłać nauczycielom po przystępnej cenie książki niezbędne dla ich pracy pedagogicznej. W najkrótszym czasie należy zorganizować pracę w celu podniesienia wykształcenia nauczycieli, za pośrednictwem korespondencji, kursów, głównie w zakresie metodyki i posiłkowania się pomocami naukowemi; rozszerzyć akcję pobudzania do pracy nauczycieli przez emulację, premjowanie za najlepsze wzory pracy i sprawozdania ze szkół wzorowych. ---✪--- W rozdziale IV: O starszych grupach szkoły średniej dekret, zmierzając ku wykonaniu programu partji o bezpłatnem, powszechnem, obowiązkowem nauczaniu politechnicznem dla wszystkich dzieci do lat 17, ku powiększeniu odpowiedniego kontyngentu uczniów dla szkoły wyższej, postanawia od roku szk. 1932/33 przystąpić do reorganizacji szkoły 7-letniej na 10-letnią. Żąda od władz szkolnych przygotowania w ciągu miesiąca konkretnego planu i organizacji grupy VIII-ej, powyżej poziomu klasy VII-ej, jako pierwszego kroku do zrealizowania szkoły 10-letniej. ---✪--- Kończy dekret stwierdzeniem, że charakter pracy w chwili obecnej, jako potężnego narzędzia, służącego do podniesienia poziomu kulturalnego mas i przygotowania kadrów, nabiera szczególnego znaczenia. ---✪--- Jako najbardziej charakterystyczne cechy dekretu, świadczące o zasadniczym zwrocie w bieżącej polityce szkolnej ZSRR, podkreślić należy następujące tendencje: 1) w zakresie programów — do wzmocnienia ogólnej wiedzy teoretycznej, pierwiastku historyzmu w nauczaniu, dokładniejszego przystosowania nauczania do potrzeb pracy wytwórczej zawodowej, do dokładnej znajomości własnego języka oraz znajomości języków obcych, geografji, historji krajów kapitalistycznych, specjalnego uwzględnienia kultury narodowej ludów Związku; 2) w zakresie metodyki — do indywidualizacji nauczania, restytuowania roli nauczyciela, jako stałego kierownika, nietylko zakulisowego reżysera samodzielnej pracy ucznia, wykładu i podręcznika (zamiast t. zw. książki do czytania), zapewniających pewien określony zasób wiedzy, nietylko metodyczne ćwiczenia, klasy, jako stałej większej grupy uczniów, lekcji, jako pewnej jednostki metodycznej; 3) w stosunku do organizacji nauczania tendencje do wzmocnienia kontroli nad ilością i przedewszystkiem jakością pracy oraz odpowiedzialności indywidualnej ucznia i nauczyciela, do zaprowadzenia ostrej dyscypliny szkolnej, do rozciągnięcia opieki nad nauczycielem w zakresie wykształcenia i materjalnych warunków bytu. ---✪--- Dekret w całości ma na celu podniesienie poziomu szkoły początkowej i średniej, w przystosowaniu do

 możliwości umysłowych ucznia, oraz specjalnie odpowiednie przygotowanie młodzieży do szkoły wyższej, czego wyrazem zwłaszcza jest najważniejszy punkt dekretu, stawiający zasadę szkoły ogólnokształcącej 10-letniej. (Realizacja tej zasady ma rozpocząć się już w następnym roku przez utworzenie w szkołach 7-letnich ósmego roku nauczania). --- ✪ --- Na takiej podstawie zbudowany został drugi dekret o programach i ustroju szkoły wyższej, wynikający z identycznych tendencyj: podniesienia poziomu teoretycznego wykształcenia młodzieży, odpowiedniego przygotowania do specjalizacji technicznej w przystosowaniu do potrzeb nowego życia, przedewszystkiem gospodarczego, wreszcie tendencyj do dostarczenia dla szkoły wyższej personelu wykładającego o wysokich kwalifikacjach naukowych. --- ✪ --- Dekret, dotyczący szkół wyższych, podobnie jak wcześniejszy obejmujący szkoły niższe, wychodzi z założenia, że polityka dotychczasowa władz oświatowych była błędna o tyle, że zwracając jednostronnie uwagę na ilościowy wzrost sieci szkół i uczących się, nie uwzględniała należycie jakości przygotowania naukowego, przy zbytniem specjalizowaniu uczniów nie opierała go na dostatecznem wykształceniu teoretycznem. Wobec wprowadzenia nowej najwyższej techniki do przemysłu, transportu, nawet gospodarstwa wiejskiego w Związku, wzrostu zadań gospodarczych, które podnoszą wymagania w stosunku do poziomu teoretycznego specjalistów, kwalifikacyj naukowych, niezbędnych dla pracy. w warunkach planowego gospodarstwa ostatniej doby, dekret zapowiada walkę o podwyższenie naukowego poziomu szkół wyższych i technicznych, przy zachowaniu jak najściślejszego ich związku z produkcją, jej potrzebami, o pobudzenie inicjatywy i energji każdego ucznia w jego pracy. ✪ --- W I-ym rozdziale: O programach i planach nauczania dekret, po stwierdzeniu szeregu braków w dotychczasowych programach, przedstawia następujące środki celem podwyższenia ogólnego teoretycznego oraz specjalnego przygotowania uczniów: 1) Przed początkiem roku 1933 programy mają być przerobione w tym kierunku, aby na przedmioty ogólne: matematykę, fizykę, chemję, biologję oraz ogólne techniczne przeznaczone było w »Wuzach« i »Wtuzach« najmniej 80—85%, w Technikach 70% czasu. 2) Programy mają objąć cały proces nauczania wraz z praktyką w warsztatach i laboratorjach, mają dokładnie odpowiadać specjalności inżyniera albo technika, jednak zachować powinny pewną elastyczność, któraby umożliwiała profesorom pogłębianie zasadniczych działów przedmiotu oraz uwzględnianie najnowszych zdobyczy wiedzy teoretycznej i techniki. 3) Na starszych kursach, oprócz obowiązkowych dyscyplin wiedzy, programy winny wprowadzać fakultatywne, które umożliwiałyby studentom zdolniejszym pogłębianie wiedzy. 4) Okresy nauczania należy uzależnić od specjalności z ogólną tendencją do ich przedłużenia. 5) W zakładach naukowych, związanych z produkcją, program należy przystosować ściśle do produkcji; specjalistów przygotowywać mogą w tych warunkach tylko największe przedsiębiorstwa, »kombinaty«. 6) Specjalna komisja, złożona z najwybitniejszych uczonych, ma ustalić kierunki specjalizacji, w możliwie najbardziej ograniczonej ilości, z dokładnem określeniem ich podstawy ogólno-teoretycznej i ogólno-technicznej. 7) Należy uporządkować sieć szkół, zaopatrzyć je w odpowiednie kadry personelu wykładających, pomoce naukowe. Nowe szkoły wolno zakładać tylko na podstawie zezwoleń rządu, w okręgach wielkich przedsiębiorstw oraz w republikach narodowych, o należycie wysokim poziomie. --- ✪ --- W II-im rozdziale dekret omawia praktykę studentów, którą traktuje jako poważny obowiązkowy czynnik studjów; żąda związania dokładnego studjów teoretycznych z praktyką, która ma być prowadzona pod

kierunkiem profesorów, pod odpowiedzialnością techniczną dyrektora przedsiębiorstwa, w zakresie 30 — 40% czasu nauki, od II — III kursu począwszy w przedsiębiorstwie, na młodszych kursach w warsztatach, laboratorjach, klinikach. --- ✪ --- Rozdział III dekretu zajmuje się metodami nauczania, które mają służyć dla zapewnienia studentom dokładnej znajomości ich specjalności oraz szerokiego społeczno-politycznego światopoglądu. Praca studentów powinna być indywidualna i samodzielna, rola profesorów podniesiona do odpowiedzialności za całość pracy i za indywidualną pracę poszczególnego studenta. Z tego stanowiska zostaje skrytykowany system pracy laboratoryjno-grupowy, jako zmniejszający odpowiedzialność osobistą ucznia, przystosowujący pracę do elementów słabszych, wprowadzający kierowanie pracą przez t. zw. »brigadira« zamiast profesora. Dekret zaleca przystosowanie metod pracy do charakteru pracy oraz warunków miejscowych, a więc kwalifikacyj profesorów, poziomu słuchaczy, pomocy naukowych, znajdujących się do rozporządzenia i t. p., naogół jednak określa następujące wytyczne: 1) Praca samodzielna laboratoryjna winna być dobrze postawiona, obowiązkowa w odpowiednich laboratorjach, warsztatach, muzeach, gabinetach, pod obowiązkowym stałym kierunkiem profesora; nadto jednak uwzględniany być powinien w należytej mierze wykład profesora, jako środek zbliżenia profesora z ogółem uczniów. 2) W celu prowadzenia dokładnej kontroli nad pracą studentów mają być wzbronione zbiorowe sprawozdania, przeprowadzona walka z ocenami fikcyjnemi, odpowiedzialność za nie włożona na profesorów. Dekret poleca odbywanie rocznie dwu sesyj dla ocen postępów słuchaczy, wprowadzenie specjalnych świadectw, premij w czasie i po ukończeniu studjów, na ostatnim kursie obowiązkowej pracy dyplomowej, we »Wtuzach« projektu dyplomowego z obowiązkową jego obroną. --- ✪ --- W rozdziale IV dekret omawia sprawę kompletowania szkół wyższych i Techników; wprowadza egzamin wstępny do »Wuzów« i »Wtuzów« z matematyki, fizyki, języka i nauk społecznych dla kandydatów po ukończeniu przez nich Technicum lub »Rabfaku«; żąda przeprowadzenia szerokiej propagandy, któraby informowała młodzież o charakterze szkół wyższych i tem samem umożliwiała jej wybór studjów, zgodnie ze zdolnościami i zamiłowaniem; przy przyjmowaniu do Technicum dekret nakazuje sprawdzanie dokładne wiadomości na poziomie szkoły 7-letniej, przyjmowanie uczniów tylko odpowiednio przygotowanych w zakresie znajomości języka, matematyki, chemji, fizyki i nauk społecznych. --- ✪ --- Następny rozdział, V-ty zajmuje się sprawą przygotowania kadrów naukowych i wysokiej kwalifikacji specjalistów, z pośród słuchaczy, kończących wyższe zakłady naukowe, na przedstawienie profesorów; »asystentura« ma być skupiona w najlepszych »Wuzach« i »Wtuzach« przy odpowiednich katedrach z systematyczną pracą pod ścisłą kontrolą profesorów, z obowiązkowemi sprawozdaniami, dysertacją naukową przed ukończeniem studjów; odrywanie asystentów od ich pracy celem mobilizowania na różne »kampanje« ma być wzbronione. Zostaje powiększone honorarjum asystentów, a zarazem przedłużony okres studjów do 2 — 3 lat, zależnie od specjalności. Dekret uznaje za konieczne ustanowienie stopni naukowych. Obok podniesienia istniejących wyższych zakładów naukowych, które mają przygotowywać kwalifikowanych specjalistów i pedagogów, tworzenie ich w tych republikach, w których ich brak, władze postanawiają założyć specjalną akademję inżynierską o 2 — 3 latach studjów, celem przygotowania specjalistów wysokiej kwalifikacji z pośród inżynierów z wyższem wykształceniem i kilkoletnią praktyką w przemyśle, którzy na podstawie doświadczeń istniejących wielkich zakładów przemysłowych w Związku zajmowaliby

 się opracowywaniem projektów nowych zakładów z uwzględnieniem rezulatatów wiedzy ostatniej doby i najwyższej techniki współczesnej. --- ✪ --- Rozdział VI dekretu poświęcony został sprawom związanym z ustrojem szkół wyższych. Za całą działalność zakładu ma odpowiadać dyrektor; profesor, który ma powierzoną katedrę, odpowiada osobiście za charakter pracy z nią związanej, za programy, metody, dobór wykładających i ich pracę. Organizacje studenckie winny współdziałać w walce o programy, plany, jakość nauczania, dyscyplinę, ale w żadnym razie nie mogą się wtrącać do administracyjnych i naukowych rozporządzeń dyrekcji, dziekanatów i profesorów. Profesorowie otrzymują katedry na podstawie konkursu, organizowanego przez dany zakład wśród wykładających w nim; docenci, asystenci naznaczani są przez dyrektora na przedstawienie odpowiedniego profesora, na podstawie kwalifikacyj naukowych, stwierdzonych pracami naukowemi. System opłaty ma być przystosowany nie do stopni naukowych, ale do charakteru pracy i stażu pedagogicznego. Dyrekcja obowiązana jest do ścisłej i surowej kontroli w stosunku do pracy i profesorów i studentów, do ostrej walki ze złą frekwencją (»progułami«), spóźnianiem się i niedbalstwem (»raschlabannost'«), upoważniona jest do nakładania kar aż do usunięcia z zakładu przy systematycznych wykroczeniach przeciw dyscyplinie, bez prawa wstępu do jakiejkolwiek szkoły wyższej w okresie 1 — 5 lat. Praca ma trwać w ciągu sześciu dni w tygodniu, sześciu godzin dziennie z profesorami, na starszych kursach z przesunięciem ku pracy samodzielnej; początek i koniec roku szkolnego oznaczony ma być w jednym terminie dla wszystkich zakładów naukowych; ograniczone są ferje letnie i zimowe. Postanawia się zaniechać mobilizacji profesorów do innych prac, zwłaszcza na długie »kampanje« gospodarczo-polityczne. »Emulacja socjalistyczna« ma być pozostawiona, ale w zmienionym charakterze, zbiorowa zastąpiona przez indywidualną — szkoły ze szkołą, studenta ze studentem. --- ✪ --- Ostatni rozdział VI-ty dekretu postanawia utworzyć przy CIK-u komitet dla wyższych szkół technicznych, który ma zatwierdzać plany, programy szkolne, metody nauczania w wyższych zakładach naukowych, układać ich sieć i kontrolować prowadzoną przez nich pracę.

Natalja Gąsiorowska.

RADJO NA USŁUGACH SZKOŁY

✪ --- Międzynarodowy Instytut Współpracy Umysłowej (Institut International de Coopération Intellectuelle) w porozumieniu z Międzynarodową Unją Radjofoniczną (l'Union Internationale de Radiodiffusion) rozesłał do dwudziestu pięciu państw ankietę w sprawie przystosowania radja do nauki szkolnej. Zebrany tą drogą materjał umożliwił wszechstronną ocenę roli nauczania za pośrednictwem radja, czyli, że się tak wyrazimy, radjo-nauczania. Wyniki ankiety, wraz z wyczerpującemi komentarzami, opublikował Instytut przed kilku tygodniami w obszernej książce p. t. »La Radiodiffusion Scolaire« *1*. --- ✪ --- Rzeczoznawcy wszystkich bez wyjątku państw zgadzają się w poglądzie, że rola radja w nauczaniu szkolnem jest wyłącznie pomocnicza. Zadanie jego winno polegać na pomaganiu nauczycielowi w pracy, na uzupełnianiu programu nauki szkolnej oraz na rozbudza-

1 »La Radiodiffusion Scolaire«, Société des Nations, Institut International de Coopération Intellectuelle, 1933, str. 208 in 8°. (Les dossiers de la Coopération Intellectuelle), Paris.

niu w uczniach zainteresowań intelektualnych. Specjalnie doniosłe znaczenie może mieć radjo dla szkół wiejskich, gdzie niema nauczycieli specjalistów, ani też odpowiednich pomocy szkolnych; dzięki radju nauczanie po wsiach stanie się skuteczniejsze i gruntowniejsze, a zarazem mniej nużące i monotonne. Radjo-nauczanie wobec braku bezpośredniego kontaktu nauczającego z nauczanymi, a więc wobec warunków sprzyjających biernemu zachowaniu się ucznia, nie może, oczywiście, w żadnym razie zastąpić normalnego nauczania szkolnego, ani też z niem konkurować. Ponieważ stały i bezpośredni kontakt nauczyciela z uczniem nieodzowny jest zwłaszcza przy nauczaniu początkowem, przeto — zdaniem wszystkich niemal ekspertów — audycje radjowe dla młodzieży poniżej lat jedenastu powinny mieć charakter jedynie rekreacyjny. ✪ --- Radjo-nauczanie w ścisłem słowa tego znaczeniu może być z powodzeniem stosowane w klasach wyższych szkół elementarnych i w szkołach średnich. Zasadniczym postulatem jest, aby szkolna audycja radjowa zainteresowała ucznia; musi przeto być żywa, barwna i odpowiednio ilustrowana słuchowo, przy skrupulatnem unikaniu sensacji. Doświadczenia, przeprowadzone w całym szeregu państw, z Niemcami, Anglją i Stanami Zjednoczonemi na czele, pozwalają ocenić wartość poszczególnych rodzajów słuchowisk szkolnych. a) »Zwykła lekcja radjowa« jest reprodukcją lekcji klasowej i tem samem nosi wyraźne piętno sztuczności. Wykładowca przed mikrofonem prowadzi lekcję, a nauczyciel w klasie czuwa nad jej sprawnością. Prowadzenie takiej lekcji nastręcza bardzo poważne trudności. Czyniono próby nadawania przez mikrofon lekcyj przykładowych (»leçons modèles«), lecz nie dały one pożądanych rezultatów. Lekcje radjowe stosuje się do ćwiczeń w konwersacji praktycznej i przy nauczaniu języków obcych. b) Odczyt nadaje się głównie dla starszych uczniów. Nie powinien on trwać dłużej niż 15 minut, gdyż łatwo staje się nużący i powoduje bierność słuchacza. Wartość dydaktyczna odczytu polega na tem, że uczy on syntetycznego ujmowania zjawisk i faktów. c) Uproszczoną, poniekąd zwulgaryzowaną formą odczytu jest pogadanka, polegająca na swobodnem traktowaniu omawianego przedmiotu, a zalecana przedewszystkiem przy nauczaniu historji, geografji i literatury. d) Do najlepszych form słuchowisk szkolnych należy, ze względu na swą żywość, dialog, mogący przyjąć również charakter dyskusji dydaktycznej. Interlokutor ma za zadanie dostosować poziom wykładu do poziomu intelektualnego uczniów. Aby stanąć na wysokości zadania, interlokutor powinien znać przedmiot, poziom umysłowy uczniów i metody nauczania. Dialog radjowy oddaje duże usługi przy nauce języków obcych. Przy nauczaniu innych przedmiotów humanistycznych, a zwłaszcza historji, niezwykle pożyteczna jest dyskusja dydaktyczna, czyli dialog, w którym rozmówcy stoją na jednakowym poziomie uświadomienia i wzajemnie się uzupełniają. Dialog umożliwia oświetlenie zagadnienia z różnych punktów widzenia i w rezultacie daje tezę zasadniczą. W Anglji stosuje się rodzaj t. zw. „dyskusji zawieszonej" (unfinished debate); rozmówcy rozpoczynają dyskusję i przerywają ją w najciekawszem miejscu, dając możność słuchaczom kontynuowania jej w swojem gronie. e) Dramatyzacja radjowa polega na słuchowem odtwarzaniu pewnych epizodów w formie scenicznej. Radjo-dramat szkolny musi mieć podłoże dydaktyczne; nadaje się dla historji i poniekąd dla geografji (np. odkrycie bieguna północnego), oraz nauk przyrodniczych (np. odkrycie promieni „x", wynalazki). f) Dla najmłodszych uczniów można nadawać opowieści z życia sławnych ludzi i fikcyjne. Jednakże dobór ich i układ muszą być przeprowadzane nadzwyczaj umiejętnie, aby słuchacze nie urobili sobie wadliwych poglądów. g) Bardzo pożyteczną formą słuchowiska

 szkolnego jest wreszcie reportaż wychowawczy. Łączy on w sobie wartości dydaktyczne z rekreacyjnemi. Ważny jest przedewszystkiem dla wsi, gdyż nastręcza okazję wejścia w bezpośredni kontakt z najważniejszemi wydarzeniami chwili (życie polityczne, ekonomiczne i gospodarcze). ---✪--- Badając zagadnienie stosowania radja przy nauczaniu poszczególnych przedmiotów, rzeczoznawcy stanęli na stanowisku, że rola uzupełniająca audycyj szkolnych ma polegać nie na rozszerzaniu programu nauki, lecz na ilustrowaniu jej i uprzystępnianiu. Użyteczność radja jest oczywiście nie dla wszystkich przedmiotów jednakowa. Poglądy na uszeregowanie przedmiotów pod względem ich zdatności do radjo-nauczania są mniej więcej uzgodnione. Na pierwszem, bezkonkurencyjnem miejscu stoi muzyka. Radjo pozwala uczniom zapoznać się z wzorowo odtworzonemi dziełami mistrzów, z głównemi elementami melodji i kompozycji, z techniką śpiewu chóralnego i koncertów orkiestrowych, z wartością poszczególnych instrumentów, przy równoczesnem podaniu biografji wielkich muzyków i charakterystyki ich twórczości. Po muzyce na pierwszy plan wysuwają się nauki humanistyczne. W dziale literatury radjo może dać uczniom fachową, choć przystępnie przez specjalistów ujętą, charakterystykę twórczości literackiej, kierunków i wpływów literackich, krytykę i analizę poszczególnych utworów. Pożądana jest recytacja fragmentów dzieł przez aktorów; radjo-lektura niewątpliwie zachęca ucznia do samodzielnej lektury. Celowe są również wypracowania zadane uczniom i krytykowane za pośrednictwem mikrofonu. Przy nauce języków żywych oddaje radjo bardzo poważne usługi; dąży do oczyszczenia języka ojczystego z wszelkiego rodzaju barbaryzmów, oswaja słuchacza z językiem obcym drogą konwersacji. Nie wyklucza ono, rzecz prosta, posiłkowania się płytami gramofonowemi, ale też nie obawia się ich konkurencji. Radjo-nauczanie historji polegać powinno na wprowadzaniu ucznia w dane środowisko dziejowe drogą umiejętnego odtwarzania faktów i postaci historycznych na odpowiednio dostosowanem tle obyczajowem. Poza pamiętnikami i anegdotami historycznemi dużą tu rolę odegrać może dramatyzacja. Jednakże pogląd, że przy wywoływaniu przeszłości niema potrzeby zbytnio liczyć się ze ścisłością historyczną, nastręcza bardzo poważne zastrzeżenia. Dla starszych uczniów nadawać należy głębiej ujęte odczyty historyków fachowych. W znacznie mniejszym stopniu mogą posiłkować się radjem nauki przyrodniczo-matematyczne, dla których podstawą jest praca laboratoryjna i eksperyment. Wyjątek stanowi stojąca na pograniczu nauk humanistycznych geografja; relacje z podróży, odtwarzanie przebiegu odkryć i t. p. mogą być nader ważnym czynnikiem pomocniczym przy nauczaniu. Inne nauki przyrodnicze powinny posługiwać się przedewszystkiem radjoreportażem z fabryk, warsztatów, kopalni etc. ---✪--- Kurs radjo-nauczania winien być układany przez specjalistów, w ścisłem porozumieniu z władzami szkolnemi. Każdy nauczyciel ma oczywiście wolną rękę w wyborze materjału, transmitowanego przez radjo i może dostosować go do potrzeb bieżących i poziomu umysłowego uczniów. Aby umożliwić nauczycielom ten wybór, program szkolnych audycyj radjowych należy zgóry na czas dłuższy ustalać i ogłaszać. W związku z układaniem programu, rzeczoznawcy zastanawiali się nad zagadnieniem, czy audycje mają być indywidualne, czy też serjowe. Kwestję tę trudno rozstrzygnąć alternatywnie bez uzależnienia jej od przedmiotu transmisji. W każdym jednak razie transmisja radjowa, stanowiąca zamkniętą całość, jest dogodniejsza, tem bardziej, że audycje w szkole nie mogą odbywać się zbyt często, aby nie rozpraszać uwagi uczniów i nie stać na

zawadzie ich samodzielnemu rozwojowi umysłowemu. Czas trwania audycji nie powinien przekraczać 30-tu minut; ścisłe uzależnienie go od przedmiotu transmisji i wieku uczniów jest rzeczą nieodzowną. --- ✪ --- W celowości i skuteczności radjo-nauczania decydującą rolę odgrywa dobór wykładowców. Pożądani są fachowcy, obznajmieni z techniką radjo-nauczania, z metodami nauczania szkolnego i pedagogją. Sama tylko znajomość przedmiotu, choćby najgruntowniejsza i najwszechstronniejsza, nie daje żadnej gwarancji co do pożyteczności audycji. Celem fachowego przygotowania radjo-wykładowców stosuje się w niektórych państwach bardzo pomysłowy system auto-kontroli; słuchowisko nagrywa się na płytę gramofonową, aby następnie sam prelegent mógł stwierdzić, jaki efekt daje ta audycja w klasie. Ważnem jest również zagadnieniem, czy wykładowców wybierać z pośród specjalistów, czy też z pośród nauczycieli. Pod tym względem niema zgodności poglądów. Specjaliści rozporządzają większą skalą możliwości zainteresowania słuchaczy, lecz niezawsze potrafią dostosować się do ich poziomu intelektualnego. Nauczyciele natomiast znacznie lepiej znają psychikę ucznia, lecz wykazują tendencję do prowadzenia systematycznych, szablonowych lekcyj, oraz do naginania ich do poziomu własnych uczniów. Może najtrafniejsze jest rozwiązanie, że dla niższych klas należy angażować nauczycieli, dla wyższych zaś — specjalistów. --- ✪ --- Dalszym warunkiem skuteczności radjo-nauczania jest ścisła współpraca nauczyciela w klasie z wykładowcą. Nauczyciel jest pośrednikiem między wykładowcą a uczniem; komentuje prelekcję, dostarcza odpowiednich pomocy szkolnych (obrazów, map, modeli etc.) stosownie do wskazówek, zawartych w programie. Podczas prelekcyj nauczyciel czuwa, aby uczniowie odpowiadali na pytania, zadane przez wykładowcę, powtarzali odpowiednie zdania i t. p. Po prelekcji daje on objaśnienia, podkreśla kwestje podstawowe i uzupełnia prelekcje. --- ✪ --- Wielkie usługi mogą oddać, a w niektórych państwach już oddają, specjalne komisje naukowo-badawcze („centres d'études et de recherches"), mające na celu ocenę rezultatów radjo-nauczania, układanie programów, opracowywanie biuletynów, udzielanie wskazówek fachowych, przeprowadzanie dociekań merytorycznych, dążenie do usprawnienia i podnoszenia wartości audycyj szkolnych, wreszcie wprowadzanie udoskonaleń technicznych. Od prawidłowego funkcjonowania tych komisyj i ich współpracy zależeć będzie rozwój radjo-nauczania. --- ✪ --- Pożytek radja dla studjów akademickich jest, zdaniem ekspertów, minimalny. Na wydziałach przyrodniczych radjo wogóle nie znajduje zastosowania, na wydziałach humanistycznych i prawnych — bardzo ograniczone. Rzeczoznawcy twierdzą, że jedynie może informacje bibljograficzne nadają się do przekazywania drogą radjową. Inne audycje uniwersyteckie mają charakter encyklopedyczny, są popularyzacją, a raczej wulgaryzacją wiedzy, i rzadko kiedy uzupełniają kurs uniwersytecki. Takie zbagatelizowanie roli radja w studjach wyższych nie wydaje się słuszne. W wielu bowiem wypadkach i na terenie akademickim radjo może oddać usługi bardzo poważne. Przedewszystkiem więc radjo umożliwi, że się tak wyrazimy, eksploatację powag naukowych w obrębie danego państwa, oraz nazewnątrz; spełni przez to w znacznie szerszych ramach zadanie t. zw. wykładów gościnnych, które z natury rzeczy są niezmiernie skondensowane i mają wąski zasiąg. Dalej transmisja radjowa egzaminów publicznych, obron tez doktorskich, wykładów habilitacyjnych, inauguracyjnych i jubileuszowych, wzorowych posiedzeń i prac seminaryjnych, może mieć dla studentów znaczenie pierwszorzędne. Niemniej pożyteczne będzie przekazywanie

 drogą radjową lekcyj w zakresie lektoratów języków mało znanych, zwłaszcza tych, które spotyka się tylko na niektórych uniwersytetach. Pewne wykłady i zajęcia uniwersyteckie, specjalnie dostosowane dla ostatniego roku nauki w szkole średniej ogólnokształcącej, będą miały na celu przygotowanie ucznia do studjów wyższych, aby nie rozpoczynał ich »naoślep«, co zwłaszcza u nas ma miejsce prawie z reguły. Wszystko to są uwagi dorywcze. Racjonalnem przystosowaniem radja do studjów wyższych winna się zająć specjalna komisja, złożona z fachowców. ---✪--- Ze względu na swój nieograniczony zasiąg, radjo nadaje się świetnie do propagandy idei Ligi Narodów i ducha międzynarodowego. Budzenie sympatji dla idei współpracy międzynarodowej w szkołach niższych i średnich nie powinno opierać się na przesłankach abstrakcyjnych. Cel osiągnąć można jedynie przez wysuwanie konkretnych zagadnień. Dla młodszych uczniów odpowiednie są transmisje pogadanek o zwyczajach i kulturze różnych narodów, biografij wielkich ludzi, legend i podań ludowych. Starszych można zainteresować studjami porównawczemi, wykazywać wspólne tło niektórych przejawów życia kulturalnego narodów. Zbliżenie międzynarodowe uczniów wysuwa Instytut Współpracy Umysłowej jako jedno z głównych zadań szkolnych audycyj radjowych. ---✪--- Najwyższy poziom organizacyjny osiągnęło radjo-nauczanie w Niemczech, Anglji i Stanach Zjednoczonych. O imponującym rozwoju radjo-nauczania w Niemczech najlepiej mogą świadczyć cyfry. Na ogólną liczbę 55.000 szkół, audycjami radjowemi w roku 1931 posługiwało się przeszło 20.000, a więc niemal połowa, z czego 83% stanowiły szkoły wiejskie, 10% szkoły miejskie elementarne, 7% szkoły średnie. Słuchowisk szkolnych było około 2.000. W Anglji radjo-nauczanie przybrało realną formę po doświadczeniach, przeprowadzonych w latach 1923 i 1927. Od roku 1929 funkcjonuje tam specjalna komisja dla radjodyfuzji szkolnej, złożona z przedstawicieli sfer naukowych, pedagogicznych i administracji szkolnej. Zakres działania komisji jest bardzo rozległy; ekspozyturami jej są komitety lokalne i podkomitety. Poza tem nad poszczególnemi zagadnieniami pracują rady ekspertów. Z radjowych kursów szkolnych korzysta obecnie przeszło 3.000 szkół elementarnych i przeszło 300 średnich. Niezależnie od słuchowisk szkolnych nadawane są systematycznie słuchowiska dla dzieci w wieku przedszkolnym. W Stanach Zjednoczonych radjo-nauczanie traktowane jest bodaj że najbardziej poważnie, choć tamtejsze stacje nadawcze są w ręku prywatnych przedsiębiorców, co uniemożliwia jednolitą organizację słuchowisk szkolnych. Rzeczoznawcy amerykańscy wielką wagę przywiązują do ścisłej współpracy nauczyciela w klasie z prelegentem; współpracę tę ułatwiają liczne publikacje dydaktyczno-radjowe oraz gruntownie przemyślane i precyzyjnie ułożone przez fachowców programy. Ostatniemi czasy na porządek dzienny wysunęło się zagadnienie, czy nie byłoby wskazane urządzenie radjostacji nadawczej, przeznaczonej wyłącznie do obsługiwania szkół. Problem ten opracowuje specjalna komisja. Dalej wysuwają Stany Zjednoczone nader istotny postulat, aby do współpracy z radjem zaangażować bibljoteki i w ten sposób pobudzać zainteresowania lekturą. Wykładowcy mają możność wskazywać dzieła uzupełniające wykład i dawać bibljografję przedmiotu. Ponadto duże usługi mogą oddać umiejętnie ułożone pogadanki bibljograficzne. W przeciwieństwie do innych państw, Ameryka na podstawie 10-letnich doświadczeń stwierdza, że radjo nadaje się do rozpowszechniania normalnego kursu nauki uniwersyteckiej. Cały szereg uniwersytetów amerykańskich transmituje przez radjo swe wykłady, a uniwersytet

Aglethorpe w stanie Georgia zainicjował nawet wykłady, z których można korzystać wyłącznie za pośrednictwem radja i przyznaje stopnie akademickie osobom, które złożą egzaminy z transmitowanych przedmiotów. „Radjo-studenci" słuchają wykładów i przedkładają profesorom notatki, służące jako podstawa do regularnych dyskusyj. Tego typowo amerykańskiego eksperymentu nie można oczywiście traktować serjo. Niema również potrzeby zastanawiać się nad wartością „radjo-dyplomu". Nie ulega jednak wątpliwości, że przy studjach akademickich radjo może odegrać taką rolę, jaką odgrywa w szkołach niższych i średnich, a więc rolę pomocniczą. ✪ --- Z pośród pozostałych 22 państw, które wzięły udział w ankiecie Instytutu, jedenaście ma radjo-nauczanie już zorganizowane i pracuje nad jego udoskonaleniem, w siedmiu państwach radjo-nauczanie jest w stadjum organizacji, a w czterech nie wyszło jeszcze ze sfery prób i projektów. --- ✪ --- Polska należy, niestety, do tej ostatniej grupy. Odpowiedź nasza na ankietę w zestawieniu z większością odpowiedzi wygląda bardzo blado. Stacja lwowska nadała od wiosny 1931 r. do chwili rozesłania ankiety zaledwie dziesięć audycyj dla szkół elementarnych. Od jesieni 1931 r. urządzono dwadzieścia audycyj dla młodzieży, nie wiążących się zresztą bezpośrednio z programem szkolnym. Poza tem zorganizowano pewną ilość słuchowisk o charakterze rekreacyjnym, oraz słuchowisk dla dzieci. Należy dla ścisłości podkreślić, że odpowiedź polska nie jest wyczerpująca; niema w niej np. wzmianki o odczytach dla maturzystów, nadawanych w latach ubiegłych, a cieszących się niemałem powodzeniem. --- ✪ --- Wobec rezultatów, jakie przez przystosowanie radja do nauki szkolnej osiągnęły inne państwa, byłoby rzeczą zewszechmiar pożądaną, aby i w Polsce radjo-nauczanie wkroczyło na realne tory. Zygmunt Żmigrodzki.

STATYSTYKA POLSKIEGO SZKOLNICTWA ELEMENTARNEGO W STANACH ZJEDNOCZONYCH

✪ --- Według danych z roku 1930 istnieje w Stanach Zjednoczonych 559 polskich szkół parafjalnych, w których 5.519 sił nauczycielskich uczy 287.478 dzieci. ✪ --- Prócz szkolnictwa parafjalnego, które stanowi większość polskiego szkolnictwa elementarnego na tamtejszym terenie, istnieją jeszcze t. zw. szkoły dokształcające, w których dzieci polskie, uczęszczające do szkół amerykańskich — jest ich ogółem 257.000 — pobierają kursoryczną naukę języka, historji i geografji Polski; dzieci uczących się w tych szkołach jest 15.000. Wreszcie liczba dziatwy, uczęszczającej do szkół polskich, prowadzonych przez Kościół Narodowy i organizacje pokrewne, wynosi 9.000. I. W.

SZKOLNICTWO POLSKIE W BESARABJI

✪ --- Na terenie Rumunji, prócz Bukowiny, gdzie szkolnictwo polskie jest stosunkowo najsilniej rozwinięte (vide dr. Ign. Wieniewski: »Szkolnictwo polskie na obczyźnie« — Oświata i Wychowanie, R. II, zesz. 8), liczniejsze skupienia polskie znajdują się również w Besarabji. Posiadają one 6 szkół polskich oraz 3 kursy języka polskiego i religji rzymsko-katolickiej (stan z r. 1931/32). --- ✪ --- W stolicy Besarabji, Kiszyniowie, istnieje 4-oddziałowa (z oddziałem wstępnym) szkoła powszechna, prowadzona przez Katolickie Towarzystwo Dobroczynności; uczęszcza do niej 110 dzieci (60 chłopców i 50 dziewcząt). Korzysta ona ze wszystkich praw

 szkół rządowych rumuńskich. Druga szkoła, również 4-oddziałowa, znajduje się w Bielcach i kształci 64 dzieci (z czego 34 dziewczęta). W rumuńskiej szkole powszechnej w Benderach zorganizowano dla 35 dzieci polskich 4 oddziały z nauką przedmiotów polskich i religji rzymsko-katolickiej; większość tych dzieci znajduje opiekę w sierocińcu, utrzymywanym przez miejscowego proboszcza polskiego. Ponadto istnieje w Chocimiu szkółka początkowa i kursy przedmiotów polskich i religji oraz szkółki początkowe w Sorokach i Akermanie. Wreszcie należy wymienić kursy języka polskiego i religji w postaci wykładów, prowadzonych w 2 państwowych rumuńskich szkołach powszechnych w powiecie bieleckim: we wsiach Styrczy i Teosach. Prócz tego we wsi Glodeni (w tym samym powiecie) miejscowa Polka zbiera dzieci włościan polskich na naukę początków religji i języka polskiego. I. W.

PIERWSZA SZKÓŁKA POLSKA W W. KS. LUKSEMBURGU

✪ --- W dniu 24 stycznia r. b. została uroczyście otwarta w Esch s/Alzette pierwsza szkółka polska w W. Księstwie Luksemburgu dla dzieci tamtejszych robotników polskich. W otwarciu wziął udział Poseł R. P. w Brukseli, dr. Tadeusz Jackowski, który został zaproszony przez miejscowego burmistrza do ratusza, gdzie była zebrana Komisja Szkolna miasta Esch s/Alzette. Po odpowiednich przemówieniach wszyscy uczestnicy udali się do gmachu jednej ze szkół miejskich, gdzie zgromadziły się dzieci w liczbie 30, ich rodzice, polski duszpasterz, ks. Kwaśny, oraz nauczycielka p. Szyszyłowiczowa. Poseł Jackowski wygłosił przemówienie do zebranych Polaków oraz wyraził podziękowanie burmistrzowi za bezinteresowne udzielenie lokalu szkolnego. Następnie odbyła się pierwsza lekcja. Zapisanych jest obecnie 33 dzieci. Lekcje odbywać się będą 2 razy w tygodniu po dwie godziny każdorazowo. I. W.

UNIVERSITY FRIENDS OF POLAND

✪ --- Dnia 26 listopada 1932 r. powstało w Chicago Uniwersyteckie Koło Przyjaciół Polski. Członkami zostali profesorowie różnych uniwersytetów i wyższych szkół polskiego pochodzenia. Na posiedzeniu organizacyjnem wybrano prezesem prof. Meuge Komorowskiego, sekretarzem prof. dr. Sempolińskiego. Celem Towarzystwa jest informowanie Ameryki o Polsce oraz nawiązanie kulturalnego kontaktu między Ameryką a Polską. S. T.

★ ★ ★ ★

PRZEGLĄD CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Z CZASOPISM POLSKICH

KULTURA PEDAGOGICZNA

✪--- »Kultura Pedagogiczna«, rocznik pierwszy (Kraków, luty 1933). Przeobrażonej i dostosowanej do realizacji reformy szkolnej w Polsce »Oświacie i Wychowaniu« w sukurs przychodzi czasopismo »Kultura Pedagogiczna«, poświęcone naukowym i filozoficznym zagadnieniom wychowania. Podczas gdy »Oświata i Wychowanie« torować ma drogi pracownikom szkolnym, podejmującym trud wcielania w życie reformy szkolnej, »Kultura Pedagogiczna« chce te potrzeby, ich treść i metody ich rozważać ze stanowiska nauki i, według słów jej redaktora, służyć »popieraniu własnej twórczości, dawaniu wyrazu własnym przemyśleniom cudzych osiągnięć, transponowaniu współczesnej myśli pedagogicznej na polską rzeczywistość«. Istnieje przecież — dodajemy za redaktorem — kilkudziesięciotysięczne koło odbiorców — nauczycielstwa polskiego — pracującego i kształcącego się nieraz z godnem podziwu zaparciem się, istnieje rozbudzone zainteresowanie dla zagadnień polityki wychowawczej w szerokich kołach społeczeństwa, istnieją wreszcie ośrodki uniwersyteckie pracy badawczej. Pod ich kierunkiem powstać może koordynacja tych czynników i dostarczyć chociażby skromnej opieki dla rozpoczynających się procesów twórczych. Szkole polskiej towarzyszyć winien rozwój pedagogji polskiej, zdatnej stanąć w rzędzie dobrze pracujących sił kultury. ---✪--- Redakcja bez próżnych wstępów i zapowiedzi od pierwszego słowa przechodzi wprost do swego zadania. Nad sporządzeniem nowych podręczników pracują już dziesiątki autorów — w drugim zkolei artykule prof. Mysłakowski daje teorję podręcznika, wychodząc ze stanowiska, że teorja naukowa danego czasu znajduje wyraz w teorji nauczania, a pośrednio i w budowie podręcznika, którego celem i racją jest uporządkowana wiedza. Z analizy zewnętrznych i wewnętrznych czynników nauczania autor dochodzi do wniosku, że »krzywa kultury objektywnej i krzywa rozwoju indywidualnego mogą nakrywać się na pewnych odcinkach i taka właśnie personalizacja pracy powinna być naszym ideałem«. ---✪--- Na marginesie planu daltońskiego I. Kruszewski systematyzuje poczynione przez siebie obserwacje nad stosowaniem tej metody w Polsce i różnemi jej polskiemi transformacjami, a czyni to w przekonaniu, wypowiadanem wszędzie, choć bez słów, o niesłychanej wartości poszukiwania nowych rozwiązań teoretycznego ustosunkowania się do życia wogóle i życia szkolnego w szczególności. Wierzy, że bez względu na to, czy wartości poszukiwane w planie daltońskim, bądź w innych wytworach myśli pedagogicznej, będą ujawnione i potwierdzone, czy nie, samo usiłowanie odszukania ich, względnie stworzenie własnych, pozwoli szkole dobrze spełnić zadanie, jakie społeczność jej stawia. ---✪--- Ostatni wreszcie artykuł J. Kikena, problem nieświadomości a wychowanie, poszukuje uzasadnienia jednego z haseł nowej pedagogiki — odciążenia ucznia, zluźnienia karności i miękkości w wychowaniu —

 i zapowiada dowód, że wynikają one z tego samego, co problem psychologji nieświadomości. --- ✪ --- Zeszyt kończy się odezwą do nauczycielstwa, wzywającą do użyczenia pamiętników i notatek o stosunkach z otoczeniem społecznem, potrzebnych redakcji do opanowania socjologji nauczyciela. T. K.

CZYNNIK GOSPODARCZY I REALIZACJA USTAWY O USTROJU SZKOLNICTWA

✪ --- Na temat powyższy znajdujemy artykuł prof. dr. Wł. Grabskiego w »Przeglądzie Pedagogicznym« (Nr. 9—10, 1933). Autor na wstępie stwierdza oczywistość związku między stanem oświaty a poziomem życia gospodarczego. W społeczeństwach, rozwiniętych pod względem gospodarczym, jest wysoki stan oświaty. Co tu jest bardziej podstawowem: czy oświata, czy rozwój gospodarczy — niełatwo wyróżnić, bowiem u narodów, stojących wysoko pod jednym i pod drugim względem, widoczna jest dbałość o równoczesny rozwój obu czynników. Oczywiście, łatwiej jest narodom bogatszym łożyć więcej na oświatę, z drugiej strony dla osiągnięcia większej intensywności życia gospodarczego danego kraju potrzebny jest rozwój oświaty. Współzależność niewątpliwa. W dalszym ciągu swoich wywodów autor ujmuje związek między życiem gospodarczem i oświatą w Polsce w formę pewnych tez. I tak, uważa za błędne mniemanie o bogactwach naturalnych Polski i wybitnej pracowitości ludności polskiej, raczej warunki życia gospodarczego w Polsce są trudne, zaś materjał ludzki raczej średni, niższość gospodarcza Polski w zestawieniu z Zachodem wynika z opóźnienia rozwoju indywidualizmu i uspołecznienia obywateli, stąd brak indywidualizmu uspołecznionego, który jest twórczym. Indywidualizm uspołeczniony wymaga zespołowego podporządkowania się jednostkom najdzielniejszym, tradycje historyczne nie sprzyjały temu. Dawny system szkolnictwa, który oddzielał lud od inteligencji, również nie sprzyjał tworzeniu się indywidualizmu uspołecznionego, podtrzymując raczej indywidualizm anarchiczny. Dlatego przed nową szkołą stoją w tej dziedzinie wielkie zadania. --- ✪ --- Nad życiem gospodarczem Polski ciąży brak wyrobionej warstwy średniego mieszczaństwa i zamożnego wielkorolnego chłopstwa. Warstwy te na Zachodzie, przez pracę twardą i wytrwałą, wytworzyły w znacznym stopniu w społeczeństwie cnoty gospodarcze. Nowe wychowanie publiczne w Polsce musi wyrobić te cnoty. Co zbliża szkołę do rzeczywistości gospodarczej? Ogólny wpływ na wyrabianie charakteru wychowanków, a nie liczby godzin przedmiotów technicznych, czy ekonomicznych. Nowe szkolnictwo winno dążyć do wyrobienia w wychowankach pozytywnych usposobień, przedewszystkiem: polegania na sobie i surowości względem siebie samego, dążenia do przezwyciężania trudności własnemi siłami, prawdomówności i poczuciu godności osobistej, zdolności do wysiłków własnych, skoordynowanych z cudzemi, solidaryzmu i podporządkowania się tym, którzy najlepiej umieją przewodniczyć, wreszcie — poczucia miary dla własnych czynów i uzdolnień w porównaniu z cudzemi. Życie samej szkoły winno być przeciwwagą skłonnościom do pasorzytnictwa, protekcjonizmu, udawania i fałszywej uległości. Dla życia gospodarczego najważniejszą jest atmosfera szkoły i sposób wykonywania programu, a nie samo udoskonalanie programu. --- ✪ --- Szczególny nacisk musi być położony na przygotowanie kadr nauczycielskich. Przygotowanie to nie może polegać na zdaniu egzaminów, winno ono odbywać się inaczej, niż do każdego innego zawodu, przedewszystkiem zaś musi wyrabiać w nauczycielu umiejętność oddziaływania na

charakter i usposobienie gospodarcze wychowanków, przytem umiejętność, polegającą nie na tem, co będzie nauczyciel mówił, ale jak będzie sam postępował. W nauczycielu winien się wzmóc pierwiastek misjonarski i tym pierwiastkiem muszą być przesiąknięte zespoły nauczycielskie. Następnie autor przypomina, że już w r. 1927 w swoich publikacjach zwracał uwagę na potrzebę urabiania przez szkołę w kierunku gospodarczym. Nowa ustawa o ustroju szkolnictwa daje możliwości wyrobienia gospodarczego. Autor, stwierdzając to, w szczególności wskazuje na postanowienie, dotyczące uwzględnienia zagadnień gospodarczych w materjale nauczania na wszystkich trzech szczeblach szkoły powszechnej oraz na cel trzeciego szczebla nauczania — przysposobienia pod względem gospodarczym. Dalej podkreśla obowiązkowość powszechnego dokształcania w dostosowaniu do potrzeb życia gospodarczego, postawienie na właściwym szczeblu szkolnictwa zawodowego tak, aby mogło ono przyciągnąć więcej młodzieży i odwrócić ją od nadmiernego pędu ku wykształceniu wyłącznie humanistycznemu, wreszcie autor podnosi z uznaniem, że nawet w programach gimnazjalnych nowa ustawa nakazuje uwzględnienie ogólnie praktycznych potrzeb życia. ✪--- W konkluzji, według autora, nowa ustawa »stanowi wielki krok naprzód ze stanowiska potrzeby wychowania gospodarczego naszego społeczeństwa i dostosowania go do naszych stosunków gospodarczych«. Zaraz jednak za tem podkreśla autor, że wtedy tylko ustawa spełni swoje zadania, jeśli cała organizacja szkolnictwa i dobór ludzi oraz tryb funkcjonowania szkolnictwa będą przeniknięte celami wychowania gospodarczego. Przed Polską stoi zadanie wyrobienia typu człowieka, w którym w sposób jak najbardziej twórczy byłby zharmonizowany indywidualizm z uspołecznieniem. Do tego muszą być dostosowane masy i jednostki kierujące. Ustawa otwiera duże horyzonty, o ile chodzi o wychowanie mas w kierunku gospodarczym, poza ramami ustawy znajduje się jednak, według autora, zagadnienie wyrabiania zdolności do kierowania masami. Dawna szkoła nie wychowała kierowników życia gospodarczego, nowy system szkolny może to uskutecznić, o ile uzupełni przepisy ustawowe szczególną troską o to, »by oprzeć wybijanie się jednostek nietylko na lepszem zdawaniu egzaminu, ale i na większej samodzielności sądów i wyższem poczuciu odpowiedzialności«. (k. z.)

REFORMA EGZAMINU DOJRZAŁOŚCI

✪--- W »Muzeum« (zesz. 1, 1933) dr. W. Olszewski rozpatruje sprawę egzaminów, a w szczególności egzaminu dojrzałości. Jest to dalszy ciąg rozważań o szeregu spraw pod wspólnym tytułem: »Na marginesie reformy szkolnej«. Nowa organizacja szkoły, zdaniem autora, nie zmieni sama przez się wielu spraw, w których zmiana jest konieczna. Domagają się one właśnie dzisiaj rozważania i decyzji. ---✪--- We wszystkich państwach europejskich, poza Rosją sowiecką, samo istnienie egzaminów, mimo dążeń obozu walczącego o skasowanie egzaminów — utrwaliło się i wzmocniło. Tyczy się to również egzaminu dojrzałości. Wszędzie zaczyna zwyciężać przekonanie, że nie o zniesienie tej instytucji należy się starać, lecz o jej gruntowną reformę. ✪--- Przechodząc do naszych stosunków, autor stwierdza, że nasz regulamin maturyczny skonstruowany został według regulaminu niemieckiego — zniesionego w Niemczech w 1926 r. Reforma zaś naszej matury, wprowadzająca wybór przedmiotów, była naśladowaniem — według autora — nieudolnem reformy austrjackiej z 1924 r. ✪--- Pozostały w naszym systemie maturalnym braki, oddawna i słusznie zwalczane.

 Autor za najcięższe uważa: 1. Przeciążenie abiturjentów nadmierną pracą przed egzaminami. 2. Zbyt wąskie założenie celu tych egzaminów, który ogranicza się do sprawdzania rezultatów pracy abiturjenta. 3. Reprodukcyjny charakter egzaminów. Co do punktu pierwszego wymaga się od abiturjenta przygotowania całego materjału, objętego programem szkolnym, co jest niewykonalne. Gdyby jako przykład wziąć naukę historji, skrupulatne obliczenie wykazuje, że abiturjent powinien opanować materjał, zajmujący w podręcznikach 1781 stron druku i władać nim... Zaś na powtórzenie materjału nie przeznacza się żadnego czasu. Nadmierne przeładowanie materjałem łatwo wykazać i w innych przedmiotach. Stąd »niepodobna wymagać od abiturjenta ani inteligentnie sformułowanej syntezy, ani samodzielnych wniosków... skoro jego wiedza, wątła jak tkanka pajęcza, wciąż się wikła i rwie i stale wymaga naprowadzających uwag egzaminatora...« --- ✪ --- Stan taki, który do niedawna panował wszędzie, ulega w ostatnich czasach zagranicą gruntownej zmianie. W Niemczech reforma egzaminów z 1926 r. wprowadziła do egzaminu dojrzałości nietylko postulat oceniania abiturjenta według całokształtu jego zdolności, a nawet charakteru i pracy pozaszkolnej, ale pozatem postulat samodzielności umysłowej, wykazywanej w »pracy rocznej« (Jahresarbeit), którą każdy uczeń powinien przygotować w ciągu ostatniego roku szkolnej nauki. Reforma z 1926 r. zredukowała materjał egzaminacyjny przeważnie do zakresu ostatniej klasy. Uczniowie nie mają wyboru przedmiotów, mogą tylko wybrać przedmiot, w którym pragną wykazać szczególne uzdolnienie. --- ✪ --- Za reformą tą poszła Austrja, Norwegja, Danja i Szwecja. --- ✪ --- We Włoszech po reformie Gentilego materjał egzaminacyjny dla szeregu przedmiotów zmniejszono do połowy, w innych ujęto go w pewną ilość zagadnień, lub podzielono na serje. --- ✪ --- We Francji już od 1902 r. rozpoczęła się reforma egzaminu dojrzałości przez znaczne zredukowanie materjału egzaminacyjnego i odbywanie go w dwóch częściach z przerwą roczną, a mianowicie po klasie przedostatniej i ostatniej. --- ✪ --- Autor stawia w końcu własne wytyczne przyszłej reformy egzaminu dojrzałości. Za główne postulaty uważa: 1) odciążenie programów klasy najwyższej, 2) wprowadzenie pisemnej dysertacji, 3) transpozycję naukowego materjału na samodzielne zagadnienia i serje. Co do punktu pierwszego, wprowadzałby on to, co już istnieje w niemieckiej Oberprima, francuskiej Cl. de philosophe, III klasie licealnej we Włoszech, gdzie zadaniem nauki staje się przygotowanie do egzaminów. Dysertację, odpowiadającą poziomowi średniego wykształcenia, opracowywałby abiturjent już od początku ostatniego roku szkolnego. Co do punktu trzeciego, ujęcie materjału w zagadnienia stanowiłoby ogromne odciążenie bez przeprowadzania redukcji materjału. Cały materjał podzielony byłby w każdym przedmiocie na samodzielne problemy, łączone w serje. Każdy abiturjent obiera sobie jedną serję, a przerabiając ją, musi z natury rzeczy znać przynajmniej zasadnicze pozycje całego kursu. (Serje przegrupowywałoby się co roku). Taka organizacja pracy przedegzaminowej, poprzedzona »dysertacją«, podniosłaby, według autora, egzamin maturyczny na wyższy poziom, a usunęła szkodliwe jego strony, osłabiające i wartość matury i zdrowie abiturjenta. H. Kn.

ŻYCIE TOWARZYSKIE W SZKOLE

✪ --- Ostatni zeszyt »Pracy Szkolnej« (dodatek miesięczny do »Głosu Nauczycielskiego«, Nr. 7, 1933) zamieszcza artykuł na temat życia towarzyskiego w szkole,

rozwijając przedewszystkiem sprawę świetlic dla dzieci szkolnych, poranków kulturalno-towarzyskich i obchodów imieninowych. Ruch świetlicowy na terenie szkolnym jest w Polsce coraz żywszy. Ruch ten na terenie amerykańskim już od dość dawna cieszy się dużem powodzeniem. Dziecko prawie cały dzień spędza pod opieką wychowawcy, o ile rodzice nie mogą zapewnić tej opieki. W wielu wypadkach dzieci po lekcjach udają się do świetlicy, jedzą tam obiad, odrabiają lekcje, bawią się i używają sportów na wolnem powietrzu. Wieczorem, gdy i rodzice wracają po pracy, wraca dziecko do domu. Takie postawienie sprawy (oczywiście, ze stanowiska wychowawczego nie najlepsze ze względu na słabe oddziaływanie na dziecko środowiska domowego) w każdym razie zabezpiecza dzieciom zorganizowany tryb życia, nie dopuszcza do wałęsania się po ulicach i t. p. W zasadzie odróżnia się dwa typy świetlic dla dzieci: świetlica otwarta, jakby klub o dowolnej frekwencji, gdzie o każdej porze dnia dziecko może przyjść dla rozrywki, czy odrobienia lekcyj, i świetlica zamknięta — jakby zakład wychowawczy z określonym planem pracy, w którym dzieci muszą stosować się do ustalonego regulaminu i rozkładu zajęć. Zadania świetlicy są olbrzymie. Chodzi bowiem o to, aby zapewnić dziecku w czasie pozaszkolnym pobyt w miłej, widnej sali, wyrywając je w ten sposób z przebywania w wilgotnej suterynie, czy na ciemnem poddaszu, chodzi o oderwanie dziecka od złych wpływów ulicy i zapewnienie mu kulturalnej rozrywki. O jej rodzajach i sposobach przeprowadzenia znajdujemy w omawianym artykule szereg wskazań, opartych na poczynionych doświadczeniach. --- ✪ --- Świetlica pośrednio znakomicie przyczynia się do podniesienia poziomu nauki dzieci, do zmniejszenia się odsetka drugorocznych, zapewniając im spokojny kąt dla odrobienia lekcyj. Zagadnienie świetlic na terenie szkoły powszechnej jest równie ważne w mieście, jak i na wsi, chociaż tam na wsi, gdzie dzieci chodzą do szkoły z kilku wsi, jest trudniejsze do rozwiązania, ale nie mniej jest rozwiązalne przez zorganizowanie świetlic w każdej z tych wsi, z których chodzą dzieci do szkoły, w domach pod opieką rodziców. Formy pracy świetlicowej są różnorodne i, oczywiście, w dużym stopniu zależą od warunków i potrzeb lokalnych. Zasadą ich winno być pójście po linji zainteresowań i potrzeb dzieci. ✪ --- Świetlica nie może pozostać bez kierownictwa. Kierownik musi jednak wytworzyć taką atmosferę, by właściwie same dzieci wzięły na siebie odpowiedzialność za porządek w świetlicy. Przyjdzie tu z pomocą zorganizowanie samorządu. W ten sposób świetlica staje się znakomitym terenem samowychowywania się dzieci pod dyskretną a życzliwą opieką kierownika. Dzieci, które przejdą przez świetlicę szkolną, po wyjściu ze szkoły same będą dążyły do zorganizowania świetlic poza szkołą. Poruszona sprawa świetlic ma niezmiernie ważne znaczenie wychowawcze i społeczne, zwłaszcza w okresie trudnych warunków ekonomicznych dzieci i rodziców. (k. z.)

FORMA OBCHODÓW I UROCZYSTOŚCI SZKOLNYCH

✪ --- Najczęstszą formą obchodów i uroczystości szkolnych jest forma wokalno-odczytowa. Nie wykluczając, oczywiście, jej, nie powinno się zarazem zapominać, że nie jest ona jedyną i, zależnie od charakteru obchodu i warunków miejscowych, uroczystość szkolna może przybierać różnorodne formy. --- ✪ --- Na sprawę powyższą zwrócono uwagę w zarządzeniu, które spotykamy w »Dzienniku Urzędowym Kuratorjum Okręgu Szkolnego Wileńskiego« (Nr. 3, 1933). Wysuwa się tu kilka przykładów innego, niż dotychczas, sposobu organizowania obcho-

 dów i uroczystości szkolnych, a więc: wyjazdy wychowanków szkół średnich do wiejskich szkół powszechnych z pogadankami lub występami teatralnemi, prace nad utrzymaniem mogił wybitnych ludzi i cmentarzy obrońców ojczyzny, dobrze zorganizowane wycieczki krajoznawcze z udziałem chóru i orkiestry, popisy sportowe z użyciem sprzętu przez młodzież wyprodukowanego (narty, kajaki), drobne prace o charakterze użyteczności publicznej, jak sadzenie drzew, naprawa dróg, odwiedzanie w celu oświatowym więźniów (?) i t. p., publiczne składanie sprawozdań z samodzielnej pracy uczniów, wykonanej w kółkach i organizacjach szkolnych, wystawy prac uczniowskich z zakresu robót ręcznych, introligatorstwa, fotografowania amatorskiego, krajoznawstwa i t. p. Ze wskazanych przykładów widać, że chodzi przedewszystkiem o aktywne ustosunkowanie się młodzieży wobec obchodów i uroczystości szkolnych, o żywy i bezpośredni udział jej w tych obchodach, które w ten sposób stawałyby się wyrazem uczuć samej młodzieży, dopomagały do budzenia w niej zdrowych instynktów społecznych i obywatelskich i zbliżały młodzież do bezpośrednio otaczającego ją życia. --- ✪ --- Należałoby przyjąć za zasadę, że w omawianem zagadnieniu nie powinno być sztywnych ustalonych przepisów, normujących takie czy inne formy obchodów szkolnych. Bo niemal każdy obchód, zgodnie ze swą treścią i duchem, wymaga innego opracowania, różnych środków, a przedewszystkiem innego podejścia do niego. Im więcej będzie inicjatywy samej młodzieży w obchodzie szkolnym, im więcej osobistych jej wysiłków, tem skuteczniejszym czynnikiem wychowawczym w szkole staną się obchody i uroczystości szkolne, jako szczery wyraz uczuć młodzieży i jej obywatelskiego ustosunkowania się do życia. (k. z.)

Z CZASOPISM ZAGRANICZNYCH

ZE SPRAW SZKOLNICTWA POWSZECHNEGO W NIEMCZECH

✪ --- Zarzuca się w Niemczech często szkole powszechnej, a szczególnie jej wyższemu stopniowi (Oberstufe), że nie wypełnia swego zadania; że podaje wprawdzie bardzo wiele wiadomości, ale nie uczy porządnie ojczystego języka i rachunków. Winę zwala się ogólnie na »pedagogiczne eksperymenty«, pod któremi cierpi dzisiejsza szkoła powszechna. W czasopiśmie niżej podanem uznano częściowo słuszność pretensyj i szuka się przyczyn wspomnianego stanu. Wyższy stopień szkoły powszechnej cierpi na tem, że zdolniejsi uczniowie i dzieci lepiej sytuowane przechodzą do szkół średnich po czterech latach nauki, a więc po skończeniu pierwszego stopnia szkoły powszechnej (Grundschule). W szkole pozostają więc dzieci mniej zdolne, dzieci ze sfer biedniejszych, niedożywiane, przemęczone, niewychowane, pozostające w złych warunkach rodzinnych i mieszkaniowych, dzieci bezrobotnych i t. p. A z tego rodzaju elementem bardzo trudno pracować wydajnie. Wyższemu stopniowi szkoły powszechnej zaszkodzili poważnie »konjunkturalni pedagogowie«, których pociągają powierzchownie zrozumiane i zbyt rychło stosowane nowinki pedagogiczne. T. zw. nowa szkoła budzi zbyt wiele nadziei, zapowiada zbyt wiele, a nieudolnie stosowana wprowadza faktycznie zamęt. Nowe podręczniki nie są nienaganne z punktu widzenia psychologicznego i pedagogicznego, a nawet językowego. Zapomniano o wielkiej wartości wychowaw-

czej powtarzania i utrwalania wiadomości, podkreślając jednostronnie formalne jeno kształcenie. Z drugiej strony nie należy jednak zapominać, że nowa szkoła wyposażyła ucznia w pewną dozę samodzielności i dała mu większe możliwości językowego wypowiedzenia się. Dalszym jej błędem jest rozproszkowanie jednolitego materjału naukowego i przydzielenie go kilku »fachowcom«. Poza tem i obok tego wszystkiego należy zwrócić uwagę na wpływ osobowości nauczyciela, który, wciągnięty w wir codziennej pracy, zapomina niekiedy o całości wychowawczej pracy szkolnej. (Kleinmann, Vom Ringen um unsere Volksoberstufe, Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 60/3, luty 1933). H. O.

NOWY TYP EGZAMINU Z KOŃCEM NIŻSZEGO STOPNIA SZKOŁY POWSZECHNEJ W NIEMCZECH

✪ --- Znany niemiecki testolog, Bobertag, zebrał wyniki zespołowej pracy »Centralnego Instytutu Wychowania i Nauczania« w Berlinie i wydał je p. t. »Wskazówki do stwierdzania wyników pracy na niższym stopniu szkoły powszechnej« (Anleitung zur Leistungsmessung in der Grundschule). Zasadniczą ideą tego typu »egzaminu« jest zniesienie dotychczasowych cenzur, a wprowadzenie zamiast nich objektywnych kryterjów oceny. Stanowić je ma układ »testów wiadomości«, na który składają się: czytanie ze zrozumieniem, bogactwo wyobrażeń i słownictwa, stosowanie rachunku, poprawność językowa, ortografja i działania rachunkowe. Do układu testów jest dołączony klucz rozwiązań. (Leistungsmessung in der Grundschule, Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 34/1, styczeń 1933). H. O.

OCENA PRACY UCZNIA A STOPNIE SZKOLNE

✪ --- Nauczyciel świadomy czynników, wpływających na wyniki pracy ucznia, zdaje sobie sprawę z niemożliwości wyrażenia tych wyników w formie stopni szkolnych. Ocena szkolna bywa nieraz coprawda bodźcem w pracy, nie równoważy to jednak jej ujemnego, a nawet zgubnego wpływu. Główny powód tkwi w tem, że stopień stał się celem pracy ucznia, zamiast być środkiem pracy szkolnej. Należy go więc zastąpić swobodną oceną ze strony nauczyciela, połączoną z krytyką, wypowiadaną przez kolegów ucznia. Ten rodzaj oceny, związany również z samokrytyką, może stać się silnym bodźcem i zaktywizować pracę ucznia. Autorka podaje dwa przykłady tego rodzaju »lekcyj«, w czasie których dzieci wzajemnie oceniały swe postępy. »Lekcje« odbywały się na terenie pierwszego i drugiego oddziału szkoły powszechnej. Jak stwierdziła autorka, system ten nie zawodzi również i w wyższych klasach. (Dunkler, Beurteilung der Schülerleistung und Notenklassifikation, Quelle, 83/2, luty 1933). H. O.

WIEŚ A REFORMA SZKOLNA

✪ --- W artykule o »przeobrażeniach wsi i jej szkoły« doskonały znawca wsi austrjackiej, kierownik szkoły wiejskiej pod Salcburgiem, Karol Springenschmid porusza na tle psychologji dzisiejszego, powojennego chłopa, kwestję zbyt prostolinijnego wprowadzania metod nowoczesnej pedagogiki do szkoły wiejskiej. --- ✪ --- Metody nowej myśli pedagogicznej, zbudowane na podstawach szkoły miejskiej wieloklasowej, niezawsze się udają na wsi, gdyż nie są dostosowane do swoistego otoczenia wiejskiego,

 mającego odrębny charakter pod względem psychologicznym, struktury społecznej i stosunków gospodarczych. Należy, zdaniem autora, utworzyć osobną pedagogikę wiejską, w której ogólne idee pedagogiczne powinny znaleźć swoiste zastosowanie. Tę myśl ilustruje autor na trzech przykładach, raczej na krytycznej analizie trzech haseł pedagogiki nowoczesnej. --- ✪ --- »Dziecko jako punkt wyjścia celów wychowania«. Hasło takie zupełnie nie trafia na podatny grunt na wsi. Dziecko nie jest tam bowiem traktowane jako coś godnego pielęgnowania samo dla siebie, jest ono siłą roboczą w gospodarstwie. Pedagogika wiejska musi być tedy konkretniejsza, twardsza, bardziej rzeczowa, zdecydowana. Podręcznik do rachunków będzie tam miał nagłówek »Podręcznik do rachunków«, a nie np. »W radosnem królestwie dzieci«. Dzieci wiejskie uznają autorytet i pragną go. Pojęcie autorytetu na wsi nie jest tak liberalistyczne, jakby je pragnęli ukształtować sentymentaliści pedagogiczni. Ustosunkowanie się wsi do dziecka nie przerobi się tak łatwo, nie byłoby to zresztą w warunkach życia włościan skuteczne. Pedagogikę wiejską należy zbudować na zrewidowanem pojęciu autorytetu. --- ✪ --- »Szkoła pracy«. Dziecko wiejskie nie potrzebuje sobie tworzyć pojęcia pracy: widzi ją naokoło, samo bierze w niej udział. Nauka pracy ręcznej, poszukująca form zatrudnienia, z którego nie wychodzi nic konkretnego, nietylko nie zbliży dzieci wiejskich do pojęcia pracy, lecz raczej kompletnie to pojęcie zburzy. Już prędzej chłop uzna pracę umysłową, niż tego rodzaju pracę ręczną. Natomiast odpowiadać będą jego pojęciu pracy zajęcia, które wytwarzają coś potrzebnego i pożytecznego: w ogrodzie szkolnym, w pasiece, w szkółce drzew, w kuchni szkolnej. W tym więc kierunku należy ukształtować ideę szkoły pracy na wsi: praca powinna tu mieć charakter społeczny, zdążać do wytwarzania wartości społecznych, bo pracę indywidualną chłop i dziecko wiejskie zna z poza szkoły. --- ✪ --- »Kształcenie osobowości«. Dążenie do budzenia i rozwijania zdolności indywidualnych nie może stać w szkole wiejskiej na pierwszem miejscu. Szkodliwość wychowania indywidualistycznego występuje w szkole wiejskiej w sposób jaskrawy. Tam, gdzie szerzy się samorzutnie skrajny egoizm zagrody, bezwzględna walka wszystkich przeciw wszystkim w obronie dóbr materjalnych, szkoła jest raczej powołana do budzenia ducha solidarności, wyzyskując w tym celu fakt wspólnych interesów sąsiedzkich; zadaniem szkoły wiejskiej jest przeto nie przesadne wychowanie indywidualistyczne, nie pogłębianie zróżniczkowania, istniejącego już w klasie, lecz raczej wyrównywanie różnic przez uświadamianie i hodowanie wszystkich tych czynników, które łączą i uspołeczniają. --- ✪ --- Wynika z tej analizy, jak niebezpieczną jest rzeczą przenosić dosłownie i bezkrytycznie do szkoły wiejskiej nowe hasła pedagogiczne, które okazały się skuteczne w innych środowiskach. Wprawdzie oddawna już zwrócono uwagę na to, że szkoła wiejska powinna mieć własne zadania. Nie należy jednak tego pojmować w ten sposób, żeby ogólne zasady pedagogiczne przykrawać do odmiennych warunków wsi, lecz znaczy to, że pedagogika wiejska powinna być zbudowana na odrębnych zasadach, wychodzących z sytuacji duchowej dzisiejszego włościanina. (Der neue Weg. Oesterreichische Monatshefte für pädagogische Forschung und Bildung, 1932, 8/9 Heft). A. Z.

WIEJSKIE SZKOLNICTWO DOKSZTAŁCAJĄCE W PRUSIECH

✪ --- Dnia 26 września 1932 r. wydał pruski minister rolnictwa, dóbr państwowych i lasów rozporządzenie normujące wiejskie szkolnictwo dokształcające. Według tego

rozporządzenia wiejska szkoła dokształcająca jest zakładem kształcenia młodzieży wiejskiej na zasadach zawodowych o charakterze regjonalnym. Ona wychowuje uczniów na ludzi wsi, którzy dążą do własnej dojrzałości moralnej i umieją spełnić swe życiowe zadanie w danych warunkach gospodarczych, kulturalnych, społecznych i państwowych. W szczególności zadaniem wiejskiej szkoły dokształcającej jest wytworzyć w młodzieży psychiczne nastawienie do zawodu, by czuła się uświadomionym rolnikiem, rzemieślnikiem lub też robotnikiem kraju. --- ✪ --- Program wiejskiej szkoły dokształcającej opiera się na wiadomościach zaczerpniętych w wiejskiej szkole powszechnej, uzupełnia je i pogłębia oraz usiłuje przygotować młodzież do szkoły zawodowej, czy też wyższej szkoły powszechnej. Życzeniem ministerstwa jest, by wiejska szkoła dokształcająca posiadała kurs trzyletni i dzieliła się na trzy klasy: niższą, średnią i wyższą, lub też by uczniowie pierwszego i drugiego roku tworzyli klasę niższą, uczniowie roku trzeciego — klasę wyższą. Jednakowoż pod tym względem rozporządzenie pozostawia dość dużą swobodę ze względów miejscowych i ekonomicznych. Może również kilka gmin połączyć się dla utworzenia wspólnej szkoły dokształcającej. Poszczególne klasy nie powinny mieć większej liczby uczniów nad 30, niemniej większa liczba jest dopuszczalna. Księgozbiór potrzebny dla szkoły dokształcającej winien znaleźć się w bibljotekach wiejskich. Śpiew, tańce ludowe, teatr amatorski, muzyka, sport winny cieszyć się opieką szkoły dokształcającej, która bezpośrednio temi dziedzinami nie zajmując się — winna je u młodzieży rozbudzać i ułatwiać młodzieży kontakt z miejscowemi związkami śpewaczemi, gimnastycznemi i sportowemi, czem przyczyni się do pogłębienia i rozwinięcia życia społecznego na wsi. Podobnie obowiązkiem szkoły dokształcającej winno być rozbudzanie zamiłowania do krajoznawstwa i zachęcanie do uczęszczania do szkół zawodowych i wyższej szkoły powszechnej. Lud wiejski winien w wiejskiej szkole dokształcającej widzieć rzeczowego pomocnika w swoich poczynaniach gospodarczych. Dlatego odpowiednio do potrzeb gospodarczych regjonalnych winien być układany plan nauki. --- ✪ --- Podziału materjału nauczania można dokonać z dwu różnych punktów widzenia: 1. Materjał dzieli się na dwie grupy: zawodową i społeczną. 2. Materjał zaczerpnięty z zawodowego i kulturalnego życia wsi i ujęty w odpowiednie grupy, przyczem każda grupa winna zostać podporządkowana dwu zasadniczym wytycznym: zawodowi i społeczeństwu. Jako przedmioty dodatkowe umieszcza rozporządzenie w programie język niemiecki, włącznie z korespondencją, prowadzenie ksiąg i rachunki. --- ✪ --- Grupa zawodowa ma przygotować zrozumienie zagadnień fachowych, rozpatrując najważniejsze zagadnienia z przyrody i techniki dotyczące gospodarstwa wiejskiego. Ucznia przytem kształci się w obserwacji i myśleniu. Specjalnych wiadomości, np. o hodowli pszczół, ptactwa domowego, uprawie jarzyn, czy też prowadzeniu drzew owocowych, winien nauczyciel tylko wtedy udzielać, o ile sam posiada odpowiednie praktyczne doświadczenie. --- ✪ --- Grupa społeczna winna kierować się maksymą: »jednostka służy społeczeństwu«. Wprowadza ona ucznia w zakres potrzebnych mu wiadomości z życia gospodarczego, prawnego, społecznego i kulturalnego rodziny, wsi, gminy, powiatu i państwa. --- ✪ --- Nauka języka niemieckiego ma za cel poprawność wymowy oraz nabycie umiejętności pisania listów tak w sprawach osobistych, jak i gospodarczo-zawodowych. Wprawa w czytaniu nie jest celem samym dla siebie, lecz ma umożliwić zapoznawanie się z literaturą. Nauka rachunków, geometrji i rysunków sprowadza się do opanowania zakresu wiadomości potrzebnych w życiu go-

spodarczem i obywatelskiem ucznia. Nauka prowadzenia ksiąg ogranicza się również tylko do potrzeb wiejskiego rolnika. --- ✪ --- Tygodniowa liczba godzin nauki wynosić ma 6, z czego na pierwszą grupę przypada trzy i analogiczna liczba na grupę drugą. --- ✪ --- Ostatnia część rozporządzenia zajmuje się wskazaniami metodycznemi. (Pädagogisches Zentralblatt, 1933, 1). S. T.

W SPRAWACH REFORMY SZKOLNICTWA ŚREDNIEGO W PRUSIECH

✪ --- W 1924 r. przeprowadzono w Prusiech reformę szkolnictwa średniego. Reforma ta spotkała się z wielostronną surową krytyką, która wzmogła się z powodu zarządzeń oszczędnościowych pruskiego ministerstwa oświaty. W obronie przeprowadzonej reformy stanął Hans Richert, który w wyczerpującej rozprawie p. t. »Die preussische Schulreform in den Bildungskämpfen der Gegenwart«, umieszczonej w miesięczniku »Monatschrift für höhere Schulen«, stara się udowodnić niesłuszność zarzutów. ✪ --- Zdaniem Richerta, istotną cechą reformy szkolnictwa średniego w Prusiech jest wprowadzenie pewnej elastyczności programów szkolnych, co w konsekwencji umożliwiło nauczycielstwu twórczą pracę. Reforma z 1924 r. musiała uwzględnić i powojenne położenie polityczne i zmienione stanowisko szkoły średniej w całokształcie organizacji szkolnictwa, jako też nowe jej zadania. Ustawa dążyła do zrealizowania idei szkoły jednolitej, biorąc przytem pod uwagę stosunek szkoły średniej do szkół powszechnych wyższych i zawodowych, a starając się iść za żądaniami przystosowania do współczesności, usiłowała zachować humanistyczny ideał wychowawczy i te wiecznotrwałe wartości, które wśród współczesnego chaosu zapewnią młodym ludziom wartości ludzkie. Wyczerpanie bez reszty i pogodzenie tych wszystkich wymagań jest rzeczą niemożliwą, nietylko z powodu ich różnolitości i różnorodności, lecz także z przyczyn społeczno-historycznych, które w pewnych okresach silniej akcentują pewne momenty. Dlatego też wszystkie reformy mają tylko względną czasową wartość. --- ✪ --- Krytycy pruskiej reformy szkół średnich z 1924 r. domagają się przedewszystkiem ujednolicenia typów szkolnych przez sprowadzenie ich do dwu typów zasadniczych, t. j. do typu gimnazjum i wyższej szkoły realnej. Autor, stając w obronie wprowadzonych przez reformę dziewięciu typów szkół średnich męskich i siedmiu typów szkół średnich żeńskich, stwierdza, że sprowadzenie ich do dwu podstawowych typów zubożyłoby niesłychanie możliwości odpowiedniego kształcenia różnorodnie uzdolnionych jednostek, przyczem zaznacza, że różnorodność typów jest wynikiem życia i jego potrzeb, a nie zgóry narzuconą organizacją. Pamiętać również należy, że zróżniczkowanie potrzeb kształceniowych jest niejednokrotnie następstwem warunków lokalnych i gospodarczych. Jeśli zaś chodzi o szkolnictwo średnie dziewcząt, autor stoi na stanowisku, że koedukacja bynajmniej nie jest ideałem, do któregoby dążyć należało, szkoła średnia dziewcząt winna bowiem uwzględniać także i te przedmioty, które będą im potrzebne jako kobietom i matkom, nawet w wypadku, gdyby zamierzały poświęcić się dalszym studjom i pracy naukowej. ✪ --- Profesorowie szkół wyższych skarżą się wprawdzie na niski poziom abiturjentów szkół średnich, lecz temi skargami zbytnio przejmować się nie należy. Powtarzają się one stale od czasu, kiedy szkolnictwo średnie zdecydowanie zostało oddzielone od szkół wyższych. Tego rodzaju skargi słyszano w Niemczech w 1873 r., w 1890 r., kiedy obowiązywały dawne ustawy szkolne, dlatego też nie mają one siły

przekonywującej, jeśli chodzi o reformę z 1924 r. ---✪--- Autor sprzeciwia się również żądaniom wprowadzenia jednolitej organizacji szkolnictwa na całym terenie Rzeszy niemieckiej, gdyż rozmaitość ta jest wynikiem rozwoju historycznego poszczególnych krajów Rzeszy. ---✪--- Zarzuty przeciw państwowo-obywatelskiemu wychowaniu, wprowadzonemu do niemieckich szkół średnich, odpiera autor, twierdząc, że właśnie wychowanie państwowo-obywatelskie jest dziś centralnym problemem nowej szkoły. Szkoła lub nauczyciel, którzyby chcieli się uchylić od tego ciężkiego i coraz cięższego zadania, daliby dowód niezrozumienia celów i zadań kształcenia, jakie winna mieć szkoła publiczna, i że samo państwo skazałoby sę na śmierć, jeśliby zrezygnowało z państwowo-obywatelskiego wychowania młodzieży i ten odcinek bez walki pozostawiło siłom, które obok państwa lub częściej przeciw państwu chciałyby wychowywać młodzież. I nie reforma szkolna postawiła przed szkołą zadania wychowania państwowego, lecz samo życie, położenie polityczne, potrzeby życiowe państwa i specyficzna sytuacja młodzieży. Podobnie niepoważne są zarzuty przeciw koncentracji i wprowadzeniu szkoły pracy. W tym ostatnim wypadku trzeba przyznać, że nierzadko nauczycielstwo stosuje pozorną szkołę pracy, z czego atoli nietyle można wysnuć zarzut przeciwko szkole pracy, ile przeciw nieumiejętnemu jej stosowaniu. ---✪--- Robią też z innej strony zarzuty, że programy obecne zrezygnowały z pewnych wiadomości, które dawna szkoła młodzieży dawała. Zarzut ten w zasadzie jest słuszny. Istotnie nowa szkoła zrezygnowała z całości materjału naukowego, a do wyboru zastosowała inne kryterja, aniżeli przed wojną. Wytyczne wyboru szły po linji równowagi między nabyciem pewnych pozytywnych wiadomości a rozwojem umysłu wogóle, zdolności samodzielnej pracy, bez umiejętności której sama wiedza przestaje być owocna. Być może, że nowa szkoła niejednokrotnie zadaleko poszła w kierunku drugim, zawiele nacisku położyła na rozwój umiejętności samodzielnej pracy z krzywdą w nabywaniu przez ucznia praktycznych wiadomości. Lecz nieumiejętność realizacji nie może przesądzać o wartości zasady. Zresztą pamiętać należy, że pytanie, jakie wiadomości są najbardziej w wykształceniu potrzebne, jest problematyczne. Różne wieki różne pod tym względem wysuwają postulaty, co więcej nawet w pewnych okresach czasu wybitni współcześni uczeni czy pedagodzy, ekonomiści czy przemysłowcy mają pod tym względem różne, niejednokrotnie wręcz przeciwne zapatrywania. ---✪--- I wreszcie zarzut ostatni. Niepotrzebnie wprowadza się młodzież w zagadnienia współczesności, prowadząc z nią na ten temat dyskusje, w okresie kiedy tej młodzieży brak podstaw do wydawania sądu, co w konsekwencji prowadzi do powierzchowności w ujmowaniu problemów i dyletantyzmu. Autor bezwzględnie również potępia tego rodzaju postępowanie, niemniej twierdzi, że ucznia nie można przemocą odcinać od rzeczywistości, w której żyje. Trzeba go nauczyć patrzeć, zdawać sobie z niej sprawę i podać pewne trwałe zasady, przy pomocy których będzie mógł się orjentować w przyszłości w chaosie współczesności. (Hans Richert, Die preussische Schulreform in den Bildungskämpfen der Gegenwart, Monatschrift für höhere Schulen, XXXII, 1933, 1). S. T.

KRYZYS W NIEMIECKIEM SZKOLNICTWIE ŚREDNIEM

✪--- Wyniki ankiety, zorganizowanej przez »Deutscher Philologenverband« (odpowiada naszemu T. N. S. W.), wykazują smutne perspektywy niemieckiego szkolnictwa średniego. Jest już mowa o upadku tego typu szkoły. Oto kilka charaktery-

 stycznych cyfr. Liczba uczniów spadła w r. 1932 o 45.500 w porównaniu z r. 1931, a ilość oddziałów o 1.006. Największy spadek wykazuje liczba uczniów pierwszej klasy gimnazjalnej (Sexta), a mianowicie o 21,5%. Ten sam fakt, widziany z innego punktu widzenia, wykazuje, że w r. 1929 przeszło 13,6% uczniów czwartego oddziału szkoły powszechnej do szkół średnich rozmaitego typu, w latach 1930 i 1931 około 11%, a w r. 1932 tylko 9,3%. Pozatem powtarzają się coraz częściej wypadki występowania uczniów z poszczególnych klas; np. liczba uczniów średnich klas (= nasze klasy czwarta, piąta i szósta) spadła o 1/3 w stosunku do r. 1927. (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 59/22, październik 1932). H. O.

KWESTJA BEZROBOTNEJ MŁODZIEŻY

✪--- Sprawa ta jest szczególnie ostra w Niemczech, gdzie szeregi młodzieży, która po ukończeniu obowiązku szkolnego nie znajduje zajęcia, idą w setki tysięcy. »D. Handelsschulwarte« informuje o próbach częściowego bodaj łagodzenia tej prawdziwej klęski społecznej przez wprowadzanie 9 roku nauki. Pomysł ten zrealizowano w Hamburgu na następujących zasadach: 1) tworzy się przy szkołach powszechnych specjalną klasę 9-tą o charakterze przejściowym, napół zawodową, o kierunkach: a) kupieckim, b) rzemieślniczym, c) domowo-gospodarczym (dla dziewcząt), 2) otwiera się specjalne roczne kursy dla bezrobotnej młodzieży w zawodowych szkołach dokształcających o 30 godzinach nauki tygodniowo, 3) przyjmuje się młodzież niezatrudnioną do dokształcających szkół zawodowych, przyczem ilość nauki tygodniowej dla tej młodzieży, zamiast 8, wynosi 20. godzin, w czem uwzględnia się ćwiczenia praktyczne. ---✪--- Poza temi ułatwieniami w zdobywaniu zawodowego przygotowania przez młodzież, dla której w życiu gospodarczem brakło pracy, popiera się uczęszczanie młodzieży do różnego rodzaju szkół zawodowych przez wydatne ulgi, a nawet zwolnienia od opłat, a duża ilość bezrobotnej młodzieży, która z nakreślonych wyżej możliwości zawodowego kształcenia korzysta, świadczy o celowości akcji. Akcja ta przez rząd Hitlera będzie niewątpliwie rozszerzona, albowiem postulaty w tym kierunku wysuwali już dawno publicyści jego obozu. (Deutsche Handelsschulwarte, XII, 1932, Nr. 21). A. T.

NIEMIECKIE IZBY PRZEMYSŁOWO-HANDLOWE A SZKOŁA ZAWODOWA

✪--- W związku z przeżywanym kryzysem szkolnictwa na tle kryzysu gospodarczego, zjazd niemieckich Izb przemysłowo-handlowych wystosował do władz szkolnych memorjał, w którym precyzuje swoje stanowisko. ---✪--- Zjazd stwierdza, że powodzenie Niemiec w walce gospodarczej w wysokim stopniu zależy od poziomu szkolnictwa, dlatego też zjazd w interesie gospodarki narodowej zgłasza swe postulaty. Żąda między innemi: 1)ześrodkowania zadań szkoły dokształcającej na zawodowem kształceniu młodzieży rzemieślniczej i handlowej z pominięciem kształcenia ogólnego; 2) wpływu sfer gospodarczych na te szkoły w formie udziału w zarządzie szkół; 3) określenia ilości godzin nauki tygodniowej na 6, ograniczenia nauki do rzeczy najbardziej istotnych, zorganizowania kursów zawodowych; 4) wejścia nauczycieli szkół zawodowych w ścisły kontakt z życiem gospodarczem przez praktyki wakacyjne; 5) popierania szkół zawodowych mistrzowskich. W odniesieniu do wszyst-

kich szkół, poza innemi postulatami, zjazd kładzie wielki nacisk na stronę wychowawczą w szkole, przestrzega przed niebezpieczeństwami nowych metod nauczania, przy których łatwo zejść w kierunku kształcenia w gadatliwości (Vielredner und Schwätzer) z pominięciem istotnego celu nauki. Za nieodzowne uważa zjazd, obok ograniczenia materjału naukowego, surowszą, niż dotąd, ocenę postępów uczniów w nauce i położenia dużego nacisku na ścisłe egzekwowanie wiadomości z głównych przedmiotów nauki. Szkoła musi żądać od młodzieży natężenia sił i możliwie wysokich świadczeń. Partje polityczne winny się porozumieć, by nie wciągać młodzieży w wir walk politycznych, ażeby szkoła mogła młodzież wychowywać w duchu państwowym na dzielnych obywateli. Memorjał zjazdu wypowiada się dalej przeciw daleko idącemu zróżniczkowaniu szkolnictwa, a za większą jednolitością szkół, domagając się wreszcie w interesie kultury i gospodarstwa niemieckiego należytego finansowego uposażenia szkół. (Deutsche Handelsschulwarte, XII, 1932, Nr. 16 i 23).

A. T.

Z ZAGADNIEŃ ANGIELSKIEJ SZKOŁY HANDLOWEJ

✪ --- Przykrą bolączką angielskiego prywatnego szkolnictwa handlowego, wyłączając powszechnie znane zakłady naukowe, jak np. Pitmana lub Sherry'ego, jest brak uznania ze strony życia gospodarczego dla świadectw, wydawanych przez szkoły prywatne na podstawie egzaminów wewnętrznych. Zdolniejsi uczniowie zdają egzaminy z przedmiotów handlowych w różnych organizacjach nieszkolnych, jak np. Izby Handlowe, Royal Society of Arts, Institute of Bankers i t. p. Szkoły podjęły obecnie akcję zorganizowania u siebie egzaminów końcowych, na podstawie których miałyby być wydawane ogólnie uznawane świadectwa, t. zw. »National Certificate«, zatwierdzane przez komisje, składające się z przedstawicieli życia gospodarczego. Charakterystyczną cechą angielskich szkół handlowych jest brak nauczycieli o akademickiem wykształceniu zawodowem; szkoły wolą nauczycieli, posiadających zawodową praktykę, którą wyżej się stawia od studjów zawodowych. Niewątpliwie stan ten wpływa wysoce na upraktycznienie angielskiej szkoły, jakkolwiek szkoła ta cierpi z tego samego powodu na braki metodyczne, które miałyby usuwać tworzone specjalnie dla tych nauczycieli-praktyków kursy metodyczne. Angielskie handlowe szkolnictwo prywatne, którego znaczenie jest znacznie większe, niż szkolnictwa publicznego, dąży zatem do podniesienia swych świadczeń. (Deutsche Handelsschulwarte, XIII, 1933, Nr. 2). A. T.

   

KSIĄŻKI

DR. VICTOR POESCHL, o. Professor an der Handels-Hochschule und Direktor des Instituts für Warenkunde, Mannheim. VERKAUFSSCHULE UND VERKAUFSLEHRER. Kritik und Vorschläge, Berlin, Julius Springer, 1929, str. VII + 72.

✪ --- Dr. Pöschl, jeden z wybitnych naukowców komercjalnych w Niemczech, analizując niemieckie szkolnictwo handlowe i potrzeby życia gospodarczego, wysuwa w wymienionej wyżej książce postulat tworzenia w całych Niemczech specjalnych szkół sprzedaży. Z uwagi na aktualność tematu warto się z rozwiązaniami autora zapoznać, zwłaszcza, że chodzi tu o Niemcy, gdzie szkolnictwo handlowe stoi bardzo wysoko. --- ✪ --- Autor stwierdza, że kupiectwo niemieckie narzeka na niewłaściwe kształcenie uczniów w szkołach handlowych, które traktują wprawdzie szeroko księgowość, arytmetykę, naukę o wekslu i t. p., natomiast nie kształcą w tem, co jest dla kupca najpotrzebniejsze: w towaroznawstwie i nauce sprzedaży. Wprawdzie w Niemczech w wielu miastach przy istniejących szkołach handlowych stworzono specjalne szkoły sprzedaży albo osobne klasy sprzedawców, ponadto niektóre domy towarowe zorganizowały dla własnych celów szkoły sprzedawców, całokształt tych usiłowań jest jeszcze jednak niedostateczny i nie rozwiązuje należycie sprawy kształcenia młodzieży kupieckiej. --- ✪ --- Za celowe uważa autor jedynie stworzenie na terenie całego państwa dla potrzeb handlu detalicznego, obok istniejących szkół handlowych, specjalnych szkół sprzedaży. Dotychczasowe szkoły handlowe kształcą zbyt jednostronnie w umiejętnościach biurowych, tak jak to czyniły przed kilkudziesięciu laty, opierając się na mniemaniu, że właściwa wiedza kupiecka jest mała i prosta. Rozwój produkcji i handlu, skomplikowane zagadnienia zbytu, najistotniejsze dla czasów obecnych, nie zostały przez szkoły handlowe dostrzeżone i w programach szkolnych uwzględnione. Program nowej szkoły, szkoły sprzedaży, winien się koncentrować około towaru, traktując najszerzej towaroznawstwo i naukę sprzedaży. --- ✪ --- Pöschl proponuje tworzenie szkół sprzedaży w formie szkół dokształcających i zawodowych dziennych. Ma wątpliwości co do szkół sprzedaży wyższego typu, zwłaszcza, że realizacja ich winna nastąpić po zorganizowaniu szkół poprzednio wymienionych. --- ✪ --- Jeżeli chodzi o przedmioty naukowe, poglądy autora odbiegają znacznie od obecnie przyjętych. Towaroznawstwo winno traktować o towarze w tej formie, w jakiej jest przedmiotem handlu, sprowadzając technologję do minimum. Należy natomiast położyć nacisk na stronę teleologiczną, to znaczy podkreślać szczegóły decydujące o wartości towaru. Nauka towaroznawstwa winna dać materjalne przygotowanie sprzedawcy. Po tych uwagach wstępnych autor podaje rozkład materjału. Celem kształcenia w nauce sprzedaży jest usprawnienie sprzedawcy do tego rodzaju pracy, aby mógł zadowolić jednocześnie swoją firmę i klienta. Poza tem sprzedawca winien poznać organizację sprzedaży, różne jej formy, środki pomocnicze i t. p. Broszura podaje dalej rokład materjału tego oraz innych przedmiotów naukowych w szkole sprzedaży. --- ✪ --- Jeżeli chodzi o stosunek ilości godzin, przeznaczonych na poszczególne przedmioty, to stosunek ten wynosi u autora w szkole dokształcającej 5 : 3, przyczem pierwsza cyfra wyraża (A) przedmioty zawodowe główne (towaroznawstwo, nauka sprzedaży

i t. p.), a cyfra (B) przedmioty zawodowe pomocnicze i inne. Stosunek ten w szkole dziennej jednorocznej wyraża się proporcją A : B = 13 : 12, w dwuletniej szkole dziennej A : B = 14 : 11, w trzyletniej szkole dziennej wyższego typu A : B = 1 : 3. Ta ostatnia szkoła wykazuje duże nasilenie przedmiotów ogólnokształcących (3 języki). W związku z koniecznością kształcenia kupieckiego stwierdza autor brak odpowiedniego przygotowania nauczycieli. Powodu tego stanu szukać należy przedewszystkiem w wyższych szkołach handlowych, które mają duże braki w swych programach naukowych. Do czasu przeprowadzenia w tym kierunku zasadniczej reformy konieczne są kursy 3—4 miesięczne dla dokształcania czynnych nauczycieli. Od nauczyciela należy wymagać 3-letniej praktyki w handlu, w tem co najmniej 1 rok w handlu detalicznym w charakterze sprzedawcy. Autor rozwija dalej plan reformy kształcenia nauczycieli sprzedaży w wyższych szkołach handlowych, egzaminowania tychże, wychodząc z założenia, że kandydat na nauczyciela szkół sprzedaży winien składać przed specjalną komisją egzamin kwalifikacyjny z przedmiotów kupieckich i pedagogiki. Reformę kształcenia nauczycieli komercjalistów uważa Pöschl za podstawę reformy szkół handlowych. A. T.

DR. L. DUFESTEL. HYGIENE SCOLAIRE. Wyd. III. Paris, Doin, 1932. Str. 438.

✪--- Świeżo opuściło prasę III wydanie higjeny szkolnej znakomitego higjenisty szkolnego d-ra Dufestel'a, redaktora mies. »La Médecine Scolaire«. W wydaniu III (drugie wyszło w r. 1914) autor uwzględnił te wszystkie ulepszenia, które w ostatnich latach znalazły zastosowanie przy wznoszeniu nowych budynków szkolnych, przy ich urządzaniu wewnętrznem, dalej przedstawił postęp w organizowaniu opieki higjeniczno-lekarskiej w różnych krajach. ---✪--- Układ podręcznika bardzo przejrzysty. Najpierw opisuje higjenę budynku szkolnego: oświetlenie, ogrzewanie, przewietrzanie, utrzymywanie czystości, dalej podaje opis higjenicznie urządzonych mebli szkolnych. Szczegółowo opisuje rozwój fizyczny i umysłowy ucznia, podaje metody badań antropometrycznych. Następnie pisze o chorobach zakaźnych i o środkach zapobiegawczych, o różnych zarządzeniach, mających na celu zapobieganie zachorowaniu uczniów. W końcu szczegółowiej podaje opis roli lekarza szkolnego i higjenistki szkolnej. Tekst ilustrowany bogato rycinami. ---✪--- Autor posiada w wysokim stopniu dar przejrzystego, szerszego ujęcia każdego zagadnienia. Do badań antropometrycznych sam obmyślił kilka przykładów (np. torakometr — do zapisywania kształtu i wahań w rozszerzalności klatki piersiowej). ---✪--- Dufestel, znany przyjaciel Polaków, udekorowany przez Rząd Polski Krzyżem Komandorskim »Polonia Restituta« (patrz Oświata i Wychowanie, R. III/1931, str. 792), w swym podręczniku nieomieszkał wielokrotnie powoływać się na te wyniki, jakie Polska w dziedzinie higjeny szkolnej w ostatnich czasach osiągnęła. ---✪--- Wspomina o Polsce na str. 11, 31, 35, 184, 212, 350, 393, 409, 410, 421, przytacza więc plan budynku szkoły powszechnej w Warszawie przy ul. Otwockiej (projekt inż. arch. A. Jakimowicza), widok ogólny tego budynku i widok korytarza, wspomina o Studjum Wychowania Fizycznego w Poznaniu i daje rycinę ze słuchaczkami studjum, bawiącemi się w siatkówkę, daje fotografję dzieci, dożywianych na półkolonjach warszawskich, podaje plan godzin lekcyjnych w szkołach powszechnych w Polsce. Szczegółowo, w porównaniu do innych państw, opisuje organizację opieki higjeniczno-lekarskiej w Polsce, wspomina o obowiązku lekarza szkolnego w Polsce prowadzenia pogadanek higjenicznych, wreszcie

 podnosi dodatnie strony instrukcji dla lekarzy szkolnych, wydanej przez polskie Ministerstwo W. R. i O. P. --- ✪ --- Ze względu na szerokie rozpowszechnienie się podręcznika tak znanego i cenionego w całym świecie higjenisty szkolnego, jakim jest dr. Dufestel, poważne uwzględnienie prac polskich w dziedzinie higjeny szkolnej i uznanie wyrażone dla nich przez autora ma duże znaczenie propagandowe. St. Kop.

JEAN PIAGET. LE JUGEMENT MORAL CHEZ L'ENFANT. Paris, Alcan, 1932, str. XI + 478.

✪ --- Piaget wychodzi z założenia, że przed postawieniem sobie celu wychowania w ogólności, a celu wychowania moralnego w szczególności, należy dokładnie poznać dyspozycje dziecka i ich możliwości. Bez poznania psychologji stosunków moralnych między dziećmi, następnie między dziećmi a dorosłymi, wszelka dyskusja o wychowaniu moralnem jest bezpłodna. --- ✪ --- Zarówno psychologowie jak wychowawcy i moraliści zgadzają się dziś, że żadna rzeczywistość moralna nie jest wrodzona. W konstytucji psycho-biologicznej jednostki, jako takiej, są wrodzone dyspozycje i tendencje. Dyspozycje pozostawione same sobie stają się anarchiczne; kształtują się natomiast we współżyciu z drugiemi osobami. Normy mogą się rozwijać tylko w stosunkach międzyjednostkowych, grupowych. Nie można mówić o istnieniu moralności bez wychowania moralnego, a to ostatnie, wedle danych psychologicznych i socjologicznych, jeśli ma być skuteczne, musi się oprzeć na kooperacji. --- ✪ --- Przyjmując za podstawę reakcji moralnej konstytucję biopsychologiczną oraz typy stosunków międzyjednostkowych i socjalnych, Piaget na podstawie zebranych faktów odrzuca pojęcie jednej moralności. Badania nad dziećmi naprowadziły go na ślady istnienia dwóch moralności: a) opartej na przymusie, b) opartej na współpracy. Istnienie dwóch rodzajów moralności wymaga też podwójnego postępowania pedagogicznego. U dorosłych te dwa rodzaje moralności się kombinują, u dzieci wyodrębniają się wyraźnie. --- ✪ --- Dziś wszyscy moraliści uważają, że poszanowanie jest podstawowem uczuciem dla pojęć moralnych. Bovet twierdzi, że świadomość obowiązku wymaga dwóch warunków: 1) osoby, która wydaje polecenie, 2) osoby, która je przyjmuje z poszanowania dla pierwszej. Kant w poszanowaniu widzi rezultat prawa, Durkheim — odbicie się społeczeństwa. Bovet uważa, że prawo wypływa z poszanowania. Tezy te sprawdza Piaget na podstawie faktów i dochodzi do innych wniosków. Spostrzegł on u dzieci dwa rodzaje poszanowań: --- ✪ --- Poszanowanie jednostronne, np. dziecka dla dorosłego, wypływające z nierówności warunków; jest to koncepcja Boveta, dziś zresztą ogólnie w wychowaniu moralnem przyjęta, z której wynika stosunek przymusu, a w konsekwencji pedagogika przymusu i autorytetu. --- ✪ --- Poszanowanie wzajemne: jednostki uważają się za równe, wzajemnie się respektują, niema tu stosunku przymusu, ale zachodzi stosunek kooperacji. W szkole stosunek ten opiera się na samorządzie szkolnym, pracy grupowej. --- ✪ --- Dwa te poszanowania ustanawiają dwie moralności: pierwsza to przymus moralny, prowadzący do poczucia obowiązku (Bovet). Poczucie obowiązku, wypływające z przymusu, jest wybitnie h e t e r e n o m i c z n e. Przeciwnie, respekt wzajemny i stosunek współpracy charakteryzuje się w poczuciu dobra, bardziej głębokiego w świadomości, którego ideałem jest wzajemność i a u t o n o m i c z n a współpraca bez autorytetu. --- ✪ --- Durkheim, Fauconnet, Bovet widzą tylko moralność heterenomiczną, poddając ducha pod dyscyplinę reguł. Piaget,

obserwując dzieci, zauważył, że młodsze inaczej zachowują się w stosunku do reguł, aniżeli dzieci starsze. Dzieci od 5 do 7 — 8 roku życia przyjmują reguły od dorosłych przez respekt jednostronny, uważając te reguły za uświęcone. Dzieci starsze natomiast opracowują reguły przez współpracę i wzajemny respekt; reguły autonomiczne przyczyniają się do rozwoju osobowości, natomiast reguły heterenomiczne są martwemi przepisami. Moralność oparta na respekcie wzajemnym wprowadza kooperację, samorząd i jest aktywna; moralność oparta na respekcie heterenomicznym jest egoistyczna, nakazana i bierna. --- ✪ --- Piaget na podstawie swych badań odróżnia także dwa rodzaje odpowiedzialności. --- ✪ --- Rozróżnia więc Piaget dwie moralności: a) przymusową, heterenomiczną, b) kooperatywną, autonomiczną. ✪ --- Moralność objawia się u dzieci do 7 — 8 roku życia; moralność ta (przepisowa, objawiona, nakazująca, zakazująca [tabu], rytualna) stosowana jest w społeczeństwach niższych, gdzie respekt dla autorytetu inkarnowanego jest wyższy ponad osobowość. Moralność kooperacji jest wytworem dość niedawnym, wypływającym ze zróżnicowania się społeczeństwa i indywidualizmu, opartego na cywilizacyjnej i moralnej solidarności. Dążeniem więc społeczeństw jest, według Piageta, konstytuowanie moralności kooperacji i autonomji, moralność zaś oparta na przymusie, autorytecie stopniowo zaniknie. --- ✪ --- Na podstawie tych danych Piaget przystępuje do określenia celu bytowania moralnego: jest nim albo: 1) ukonstytuowanie osobowości rządzącej się sobą, zdolnej do współpracy, albo 2) wychowanie poddanego, ulegającego przymusowi, płynącemu z różnych źródeł, czasem sprzecznych z sobą. --- ✪ --- Zależnie od celu wychowania moralnego należy wybrać metody postępowania wychowawczego; są one potrójne: a) polegające na respekcie jednostronnym i przymusie, b) oparte na solidarności i współpracy, c) kombinacja pierwszej i drugiej. --- ✪ --- Jaki cel i metody wybrać? Na to pytanie odpowiadają dane z psychologji i socjologji; nowe społeczeństwa, mające pretensje do kultury i cywilizacji, opierać się winny na moralności współpracy i solidarności, a więc celem ich w wychowaniu moralnem jest wyrobienie osobowości autonomicznej, zdolnej do współpracy i solidarności. Z postawionego celu jasno wypływają sposoby postępowania wychowawczego; metody wychowania moralnego oprą się na potrójnej technice: a) wypływającej z rodzaju respektów i stosunków międzyjednostkowych, b) polegającej na różnych sposobach nauczania, c) stwarzającej odpowiednie środowisko szkolne. --- ✪ --- Dziś najbardziej rozpowszechniona w wychowaniu moralnem jest technika, oparta na respekcie jednostronnym. Dorosły narzuca reguły zgóry i poleca je przestrzegać, używając przymusu duchowego i materjalnego. Może najlepsze teoretyczne podstawy takiemu postępowaniu dał Durkheim w dziele »L'Education morale«. --- ✪ --- Piaget krytykuje poglądy Durkheima, a tem samem obecny sposób wychowania moralnego; w tezach socjologa francuskiego brak jaskrawy rzeczywistości psychologicznych, które wykazują istnienie dwojakiej moralności. Tezy Durkheima uwzględniają jedną z nich, mianowicie moralność autorytatywną, tymczasem w społeczeństwach teraźniejszych rozwija się moralność autonomji i współpracy; tę ostatnią należy uwzględnić w wychowaniu dzieci starszych i młodzieży; wychowa się lepszych obywateli, stosując zasady kooperacji, solidarności, samorządu, aniżeli zasady dyscypliny narzucanej. Kwestyj dziś nie należy rozstrzygać w sposób doktrynerski, jak to czyni Durkheim, Foerster i wielu innych moralistów, ale z konieczności oprzeć się na rezultatach naukowo zorganizowanych doświadczeń. Zasady

moralności heterenomicznej można stosować do dzieci do 7—8 roku życia: stosowanie tych zasad do dzieci starszych wydaje skutki wprost przeciwne, z dziećmi starszemi i młodzieżą rodzice i nauczyciele muszą współpracować nad rozwojem moralnym. --- ✪ --- Kombinacje moralności heterenomicznej można zastosować tam, gdzie społeczeństwa pod względem społecznym i moralnym nie osiągnęły wyższego poziomu. --- ✪ --- Przy zastosowaniu moralności autonomicznej należy użyć techniki, wypływającej z respektu wzajemnego. Technika wychowania moralnego może być różna; w dzisiejszem nauczaniu można odróżnić cztery rodzaje: --- ✪ --- 1. Nauczanie moralne werbalne w takiej formie, w jakiej odbywa się we Francji, Czechosłowacji, Urugwaju, Szwajcarji, Japonji i t. d. W rozkładzie lekcyj uwzględniono godziny nauki moralnej. Nauka moralna nie wydała jednak spodziewanych rezultatów; zbyt werbalna i abstrakcyjna, nie opierająca się na znajomości dziecka i społeczeństwa, a opierająca się raczej na filozofji moralnej. --- ✪ --- 2. Pogadanki moralne, znane w świecie pedagogicznym przez prace Wagnera, Goulda, Pecaut i innych. Rezultaty okazały się lepsze. --- ✪ --- 3. Nauka moralna pośrednia, polegająca na wykorzystywaniu pewnych momentów w poszczególnych przedmiotach, wydała może najgorsze rezultaty, albo wogóle nie wydała rezultatów. --- ✪ --- 4. Odpowiednio zorganizowane środowisko szkolne, życie społeczne szkolne, praca aktywna (samorządy uczniowskie, praca grupowa); życie wspólne dzieci w takiem środowisku dostarcza licznych okazyj do postawienia sobie zagadnień dotyczących moralności; nauczyciel w umiejętny sposób wykorzystuje doświadczenia i przeżycia moralne dzieci i następnie, na spontaniczne żądanie dzieci, nauczyciel wspólnie z niemi omawia te doświadczenia i przeżycia moralne, dochodząc wspólnie do pewnych uogólnień i reguł. --- ✪ --- Postępowanie pod 1, 2, 3 wymaga autorytetu nauczyciela i respektu unilateralnego; jedynie postępowanie wedle punktu 4 odpowiada moralności autonomicznej, opartej na respekcie wzajemnym. Dzieci są czynne, biorą udział w ukonstytuowaniu moralności; same ustanawiają reguły, rozumieją ich znaczenie, zdają sobie sprawę z odpowiedzialności i sankcji; do sformułowania reguł przystępuje dziecko po bogatem doświadczeniu moralnem; ku temu powinno dziecko mieć odpowiednie środowisko szkolne. --- ✪ --- Nowoczesne wychowanie moralne da się ująć w trzy punkty: 1. Wychowanie moralne nie stanowi osobnego przedmiotu naukowego, ale jest specjalnym aspektem całego systemu wychowawczego; dziecko samo dochodzi do pojęcia obowiązku a reguły ustanawia na podstawie współżycia społecznego, współpracy w grupie. 2. Wychowanie moralne i społeczne jest oparte na respekcie wzajemnym, na współpracy i solidarności, które przenikają w każdą pracę szkolną. 3. Praktyczne wychowanie moralne, odpowiednia organizacja szkolna, specjalne środowisko i sytuacje pozwalają uczniom nabyć ducha karności, odpowiedzialności; zdobyte w toku pracy doświadczenia, życie szkolne społeczne nasuwa szereg problemów, które są omawiane i rozwiązywane wspólnie z nauczycielem (na omawianie tych problemów należy przewidzieć specjalny czas w rozkładzie zajęć); z pogadanek, opartych na faktach, wypływają wspólne reguły prawa. Łamanie tych reguł nasunie problem odpowiedzialności, sankcyj; omawiać je należy z punktu widzenia solidarności. Odpowiednie środowisko wytwarza się przez organizację samorządu, pracy zespołowej, ligi dobroci, czerwonego krzyża, harcerstwa, kółek, klubów. --- ✪ --- Dzieło Piageta obfituje w tak liczne wskazania o wychowaniu moralnem, że trudno je podać choćby w dłuższem sprawozdaniu. Wskazania

te nie opierają się na koncepcjach apriorystycznych, lecz są wynikiem kilkuletnich badań, przeprowadzonych w Instytucie J. J. Rousseau; zbudowane są na faktach psychologicznych, biologicznych i socjologicznych. Albin Jakiel.

FRIEDRICH WILHELM FOERSTER. WELTKRISE UND SEELENKRISE. Berlin, Zeitbücher Verlag, 1932. Str. 111.

✪ --- Książka Foerstera o istocie współczesnego kryzysu nie jest, jak większość podobnych prac, jedynie reakcją na wydarzenia chwili obecnej, lecz konsekwencją tego, co autor jej w ciągu lat blisko czterdziestu przemyślał w dziedzinie etyki, socjologji i polityki, streszczeniem światopoglądu, który krystalizował się wprawdzie po roku 1914, lecz w zasadniczych zrębach gotów był już znacznie wcześniej. ✪ --- Źródeł współczesnego kryzysu szuka Foerster w przewadze interesów materjalnych nad sprawami ducha, upadek współczesnego świata tłumaczy jego odwróceniem się od kultury opartej na pierwiastkach religijnych. Podobna ocena współczesności jest dziś ogromnie rozpowszechniona. »Obrona Zachodu«, podjęta z podobnego stanowiska, może jednakowoż oznaczać rzeczy różnorodne. U Massis'a np. jest to w pewnym sensie odwrót do mniej lub więcej określonego zespołu kulturalnego, społecznego i politycznego. U Foerstera dążenie do odrodzenia religijnego współczesnego świata jest przedewszystkiem tęsknotą za systemem jednolitym norm etycznych, płynącą z przeświadczenia, iż kryzys współczesny jest kryzysem moralności, kryzysem sumienia współczesnego człowieka. Foerster wierzy niezachwianie, iż odrodzenie moralne, oparte na przesłankach nauki chrześcijańskiej, jest nieodzownym warunkiem sanacji różnorodnych dziedzin współczesnego życia. Zapatruje się sceptycznie na wszelkie próby ratowania zagrożonej cywilizacji współczesnej, wciąga je pod rubrykę »złudzeń dzisiejszego świata«. Nigdy nie mówiono tyle, co dzisiaj, o ratowaniu ludzkości, nigdy jednak nie byliśmy równie, jak dzisiaj, bezsilni wobec przemocy faktów zewnętrznych. Środki ratunku bowiem, do jakich się uciekamy, są niewystarczające. Każdy problemat życia, gospodarczy, polityczny, czy społeczny musi być przedewszystkiem rozwiązany jako problemat etyczny. Rozpętanie się najdzikszych instynktów nacjonalistycznych, stan wojny »wszystkich przeciwko wszystkim«, barbarzyństwo dzisiejszej polityki międzynarodowej, są niczem innem, jak wyrazem, konsekwencją naszego barbarzyństwa w życiu prywatnem. Pacyfizm, jeśli nie jest oparty na ujarzmianiu popędów natury ludzkiej, ruch przeciwko wojnie, prowadzony wśród ludzi nieprzygotowanych doń na drodze religijnej i etycznej, nie może dać pozytywnych wyników. Zawiedzie także poszukiwanie autorytetu w epoce, która zagubiła hierachję wartości i nie uznaje prymatu wartości religijnych i moralnych nad światem materji. --- ✪ --- Foerster wraca ustawicznie do myśli, iż głoszony przezeń idealizm etyczny jest w istocie najbardziej realnym i praktycznym punktem widzenia. Dzieje własnego narodu są dla Foerstera jaskrawym przykładem, jak okrutnie mści się na społeczeństwach gwałcenie przez nich praw boskich i ludzkich. »Pogarda dla prawa i amoralizm niemieckiej polityki zagranicznej w epoce Bismarcka — cytujemy Foerstera dosłownie (str. 54—55) — więcej przyczyniły się do upadku państwa niemieckiego, niż najstraszniejsze ciosy od zewnątrz, podważyły bowiem to, co stanowi moralne fundamenty potęgi państwowej«. --- ✪ --- Wyszedłszy ze stanowiska ogólnie pojętego idealizmu etycznego, Foerster opracował także swój system od strony praktycznej. Tym razem jednak nie czuł najwidoczniej

 potrzeby zamknięcia raz jeszcze swoich wywodów w całość pod każdym względem skończoną. Książka jego jest diagnozą i ostrzeżeniem, lecz pytania czytelnika, dotyczące realizacji odrodzenia moralnego, pozostają w »Weltkrise und Seelenkrise« bez odpowiedzi. Odpowiedzią, dokładnym komentarzem jest właściwie »Wychowanie obywatelskie« Foerstera, które w IV wydaniu otrzymało znamienny tytuł: »Politische Ethik und ethische Pädagogik« (München, 1922). Uznając przebudowę moralną człowieka za nieodzowny warunek przebudowy powojennego świata, Foerster wyznacza implicite wychowaniu ogromną rolę w pracy nad ratowaniem dzisiejszej kultury. Wychowanie jest dlań przedewszystkiem drogą, na której urzeczywistnić się może umoralnienie polityki, oparcie jej na zasadach etyki. W przedmowie do »Politische Ethik« mówi, iż pedagogika jest dlań praktycznem rozwiązywaniem zagadnień społecznych, politycznych i etycznych. Trudno nam wdawać się w tej chwili w szczegółową ocenę tamtego dzieła. Referując natomiast książkę Foerstera dla polskich czytelników, musimy zwrócić uwagę na uderzające podobieństwo, jakie zachodzi między myślą Foerstera a myślą naszej Trójcy romantycznej i Towiańskiego. Nie chodzi, oczywiście, o samą ocenę współczesności, jako epoki Antychrysta, choć pod tym względem atmosfera »Weltkrise« niejednokrotnie przypomina »Księgi Narodu« lub wstęp do »Przedświtu«, — ważniejsze są wnioski praktyczne: nawoływanie do umoralnienia, »schrześcijanienia« polityki międzynarodowej i przeprowadzenia tą drogą sanacji współczesnego świata, postulat budzenia i rozwijania w jednostkach »etyki obywatelskiej« — owa szczególna pedagogika, stosowana do świata dorosłych. Analogje te nie są przypadkowe. Foerster w pracach swoich o etyce i polityce wymienia Polaków jako naród, który w pełni zrozumiał ważność odrodzenia moralnego, poprzedzającego odrodzenie materjalne i polityczne. W »Politische Ethik und ethische Pädagogik«, podając bibljografję współczesnego pedagoga-polityka, cytuje także »Cours de la Litterature Slave« Mickiewicza (wyd. z r. 1860). Dla nas, przeprowadzających w chwili obecnej rewizję romantyzmu (rewizję niejednokrotnie lekceważącą wartości jego dotychczas żywe), znaczącym winien być fakt, iż pedagog i myśliciel, którego lepsza część narodu niemieckiego uważa za chlubę swoją, w Mickiewiczu znalazł między innymi pomoc w rozwiązywaniu problematów współczesnego życia.

w. p.

Z WYDAWNICTW NADESŁANYCH

✪--- JÓZEF MIRSKI. WSPÓŁDZIAŁANIE MŁODZIEŻY W PRACY WYCHOWAWCZEJ SZKOŁY. — Współpraca Domu i Szkoły w Dziele Wychowania Młodzieży, Biblj. pod red. dr. E. Łozińskiego. Nr. 11. — Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. Str. 96.

✪--- DR. ROGER BATTAGLIA. DOBROBYT SPOŁECZEŃSTWA A WYCHOWANIE. (Trzy szkice: I. Ogólne wychowanie gospodarcze społeczeństwa w Polsce. II. Właściwy dla Polski światopogląd społeczno-gospodarczy. III. Wychowanie gospodarcze sfer gospodarczych). — Wyd. »Ligi Pracy«, Nr. 65. — Warszawa. Str. 88.

✪--- INFORMATOR TURYSTYCZNY. Warszawa. Nakł. Związku Pol. Towarzystw Turystycznych w Polsce. 1932. Str. 261 + VI.

DRUKARNIA POCZTOWEJ KASY OSZCZĘDNOŚCI, WARSZAWA, BUGAJ 5. (3370)